



# REICE

**RINACE**

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

**ISSN: 1696-4713**

**REICE**

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

**Abril 2018 – Volumen 16, número 2**

**<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2>**

**[rinace.net/reice/](http://rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

<b>Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria</b>	5
<i>Soraya Calvo González y José Luis San Fabián</i>	
<b>Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas</b>	21
<i>M<sup>a</sup> José León, Emilio Crisol y Rubén Moreno Arrebola</i>	
<b>Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar</b>	41
<i>M<sup>a</sup> Teresa González González y José Luis San Fabián</i>	
<b>Generación de Competencias con Base en la Gestión de Conocimiento Científico</b>	61
<i>José Antonio Martínez Villalba y Salvador Sánchez Muñoz</i>	
<b>Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje</b>	77
<i>Francisco José Lería, Jorge Alejandro Salgado y Patricia Ester Sasso</i>	
<b>Conceções de Alunos sobre Criatividade: Um Estudo de Caso no 3º Ciclo do Ensino Básico</b>	99
<i>Aldina Rodrigues, Paula Catarino, Ana Paula Aires y Helena Campos</i>	
<b>Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática</b>	117
<i>Inmaculada García-Martínez, Lina Higuera-Rodríguez y Estefanía Martínez- Valdivia</i>	
<b>Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior</b>	133
<i>Jesús Carlos Guzmán</i>	

# Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria

## Social Media and Affective Socialization of Young People: Teaching Needs in Compulsory Secondary Education

Soraya Calvo González \*

José Luis San Fabián

Universidad de Oviedo, España

Se analizan las necesidades y la situación de partida que detectamos tras estudiar las opiniones y percepciones que distintos profesionales de la educación tienen acerca del uso que las personas jóvenes hacen de las TIC para relacionarse emocionalmente. Nuestros datos fueron recogidos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a informantes clave y grupos focales. Contamos con una muestra de 30 docentes en activo vinculados a 12 centros educativos de Asturias. El análisis cualitativo de tipo descriptivo y comparativo evidencia que existen importantes disonancias entre la visión del profesorado, la implicación de las familias y la vivencia cotidiana real del alumnado. Las disonancias detectadas son atribuidas a una falta de formación técnica y competencial. Esto se suma al desconocimiento que el profesorado siente y muestra en torno a los modelos de comunicación afectiva en redes sociales de las personas jóvenes. También se muestra una desconexión con los referentes mediáticos culturales y la influencia que estos tienen en la construcción identitaria y en la vinculación a valores, mitos e ideologías del colectivo adolescente. La distancia señalada dificulta el trabajo educativo significativo y la adecuación de contenidos y metodologías a las estrategias reales de interacción en las vivencias cotidianas del alumnado. En línea con los diferentes aspectos de interés y necesidades señaladas, aportamos conclusiones para la mejora de la situación en clave de equidad.

**Descriptores:** Formación de docentes; Tecnología educacional; Joven; Comunicación; Competencias para la vida.

It is analyzed the needs and the starting situation that we detect after studying the opinions and perceptions that different education professionals have about the use that young people make of ITC to relate emotionally. Our data were collected from the application of semi-structured interviews to key informants and focus groups. We have a sample of 30 teachers linked to 12 Asturian secondary schools. The descriptive and comparative qualitative analysis evidences the existence of important dissonances among teachers view, the implication of families and the real daily life of the students. The detected dissonances are attributed to a lack of competence and technical formation. All this adds to the lack of knowledge that teachers feel and show about affective communication models in in social networks of young people. It also shows a disconnection with the media cultural references and the influence of those in identity building and the relation to values, myths and ideologies. This is a handicap to develop significant educational work and to adapt contents and methodologies to real interaction strategies of students. According to different aspects of interest and indicated needs, we provide conclusions to improve the situation in terms of equity.

**Keywords:** Teacher training; Educational technology; Youth; Communication; Life skills.

---

\*Contacto: [calvosoraya@uniovi.es](mailto:calvosoraya@uniovi.es)

*Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación derivada del programa Severo Ochoa de ayudas predoctorales para la formación en investigación y docencia (BP-12128) gestionadas por FICTT (para el fomento en Asturias de la investigación científica aplicada y la tecnología).*

## Revisión de la literatura

Los agentes educativos digitales, en el marco de una sociedad definida por la incorporación de la tecnología en las realidades cotidianas, forman parte de las vidas de las personas y tienen influencia en la manera en la que cada cual concibe el mundo y sus posibilidades de acción (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013).

Las tecnologías, como medios que reproducen y ejercen poder educativo, son elementos clave de los procesos formativos escolares. Ello pone de manifiesto los límites del conocimiento tradicional en tanto que estos agentes informales superan los ámbitos físicos y de formato de la escuela o universidades, implicando la necesidad de analizar resultados de las interacciones entre esos agentes y las vivencias emocionales de las personas en un contexto primado por lo digital (Serrano-Puche, 2016). Las características de multiplicidad en las representaciones digitales de identidades y/o personalidades, y la manera en que los colectivos ejercen impresión social en los espacios en línea (Wood y Smith, 2005), crean opciones reales en torno a la figura de las redes sociales como contextos mediáticos emergentes con posibilidades educativas (Livingstone et al., 2011).

Tras revisar varios materiales académicos y/o didácticos sobre los usos de las TIC en la infancia y la adolescencia (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013; García-Jiménez, López de Ayala-López y Catalina-García, 2013; Domínguez-Fernández, Jaén-Martínez y Ceballos-García, 2017), detectamos una tendencia general en dos direcciones mayoritarias: una que pretende mostrar conclusiones explicativas y descriptivas, en ocasiones técnicas, sobre usos generalistas sin profundizar en opciones de acción; y otra que contribuye a fomentar el “diseño de estrategias y líneas de actuación a nivel de prevención y control, que favorezcan un uso más saludable de Internet entre los más jóvenes” (Rial et al., 2014, p. 653). ¿Qué otras formas existen de enfrentarnos, desde un enfoque educativo, a la sociedad red tal y como la entiende Castells (2006)?

Este estudio parte del deseo de que la investigación en torno a los usos jóvenes de las TIC tenga traducciones transformadoras de educación mediática para lograr un empoderamiento activo y autónomo en el marco de las relaciones y experiencias tanto personales como académicas. Para ello es imprescindible conocer no solo las realidades vivenciales de las personas jóvenes, sino también las percepciones que el profesorado tiene de las mismas para avanzar hacia un cambio político y metodológico real.

### ***1.1. Usos jóvenes de las TIC e implicaciones emocionales***

En un entorno sociotecnológico en el que más de 23 millones de personas de 16 a 74 años se conectan a Internet todos los días (ONTSI, 2017), ¿cómo influye internet en la vida social y personal de la juventud española? Esta pregunta, con diferentes matices y perspectivas, es la que se han hecho numerosos artículos a lo largo de estos últimos años de democratización tecnológica. En España, según el INE, hay 34.389.822 personas mayores de 16 años, de las cuales un 82,7%, más de 28 millones, han utilizado Internet en alguna ocasión (ONTSI, 2017). De esos 28 millones en torno a 4 son jóvenes entre 16 y 24 años, los cuales se conectan, casi en su totalidad todos los días a Internet. Como dato especialmente llamativo podemos destacar que, según el mismo informe, el número de

personas de 10 años y más que han accedido a Internet en alguna ocasión supera los 31 millones y medio en el año 2016.

Desde hace ya varios años se viene admitiendo que, para los jóvenes actuales, usar Internet es algo tan natural como para sus referentes adultos lo era ver televisión o escuchar la radio (Bernete, 2009). Además, al ser un colectivo especialmente familiarizado con las tecnologías de la información y la comunicación (Aymerich-Franch y Fedele, 2015), tener en cuenta sus usos, opiniones y críticas en clave de revisión es una buena forma de medir la realidad digital del momento. En línea con estos supuestos, los interrogantes sobre sus usos y consumos (Barrios, 2009; Colás-Bravo, González-Ramírez y de Pablos-Pons, 2013) han sido una dimensión fluctuante y líquida. Las fluctuaciones de las redes sociales mayoritarias y las condiciones cambiantes de acceso determinadas por el mercado de las tecnologías han favorecido un contexto extremadamente variable, el cual debe ser atendido casi constantemente para no perder la visión real de lo que está sucediendo en las pantallas. Así, si hace no más de seis años hablábamos de Tuenti (Sixto, 2011) y MySpace como referentes en lo que a la presencia adolescente se refiere, en la actualidad hablamos de la revolución digital que ha supuesto la irrupción de Instagram (Marcelino, 2015), con todas las repercusiones que estos cambios entre plataformas han tenido en la estructuración de identidades, narrativas e intermediaciones. Consideramos relevante detenernos en el concepto de red social para aclararlo y delimitarlo. Para Campos-Freire (2008), las redes sociales se sustentan en un concepto de comunidad conformada por redes de usuarios que tienen interacción, diálogo y generan dinámicas comunicativas y de conocimiento. Existe un cambio de formato, ya que mientras en la web 1.0 (no social) las personas usuarias asumían principalmente un rol de receptoras, en la web 2.0 existe la posibilidad de producir contenidos, participar del valor del intercambio y colaborar en el desarrollo de la tecnología. Por ello, las redes sociales y la puesta en marcha de su proceso comunicativo generan, en definitiva, un flujo activo de participación. En un entorno digital casi infinito como es Internet llega a ser necesario la distinción entre los diferentes servicios ofertados para así entender cuáles son las posibilidades de usuarios y usuarias en su interacción con las mismas. El objetivo principal de estos espacios bidireccionales es fomentar y fortalecer las relaciones interpersonales, ya sea con aquellas personas que conoces previamente y/o con las que mantienes una relación de amistad, o bien con otras que no forman parte de nuestro círculo de amistades pero que nos interesan por un motivo concreto (atracción, interés, afinidad...). Según Monsoriu (2009), las redes sociales nos permiten, entre otras posibilidades, compartir, etiquetar y comentar vídeos fotos y enlaces, generar discusiones, jugar en línea, enviar mensajes privados, acceder a perfiles de nuestros contactos o tratar de generar nuevas conexiones con personas que no conocemos.

### ***1.2. Repaso histórico a la presencia de las redes sociales mayoritarias en España***

Uno de los estudios pioneros a gran escala que se desarrolló en España para conocer la situación virtual del colectivo de jóvenes fue el llamado “Informe Generación 2.0” (Sánchez-Burón y Álvaro-Martín, 2010). En este informe, con una muestra de 6.798 adolescentes de entre 12 y 17 años que cursaban Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en 44 centros educativos públicos, privados y concertados de España, se demostró que el uso de redes sociales ya estaba muy extendido entre la población joven. Únicamente el 4% de la muestra decía no conocer lo que eran las redes sociales y el 18% afirmaba conocerlas, pero no utilizarlas. Casi la totalidad de los jóvenes que usaban redes sociales decían conocerlas gracias al boca a boca, siendo la publicidad (o, al menos, la explícita) un elemento aparentemente inútil para la transmisión del consumo de estos

artefactos tecnológicos. Por otro lado, la gran mayoría de la muestra utilizaba en aquel momento las redes desde hacía menos de tres años. En cuanto a las posibilidades de Internet, los y las adolescentes parecían desconocer otros usos que fueran más allá de la participación en plataformas sociales, ya que la generación de blogs y páginas web son actividades muy poco secundadas por este colectivo. En aquel año 2010, Tuenti era la red social más utilizada, con un aplastante 80% frente al 14% de Facebook o el 1% de Twitter. Los datos sobre la actividad siguen una coherencia respecto a los datos anteriores, siendo Tuenti la red con más actividad. A pesar de que Facebook era entendida como una red social minoritaria en su uso, más de la mitad de la muestra había abierto un perfil en esta red social, aunque no le diera actividad posteriormente. Respecto a la frecuencia de los usos, más de la mitad de la muestra que participo en el estudio accedían a sus perfiles en las redes diariamente, y la intención de uso principal de la mayoría era orientada a mantener el contacto con amigos/as y personas conocidas. Las fotos, los mensajes privados y los comentarios a las fotos de contactos son las actividades más populares dentro de ese uso principal que se desprende de la investigación. Otros de los datos más relevantes de la investigación son aquellos que hacen alusión a la tendencia general de añadir y mantener como contactos solo a personas a las que se conoce previamente en persona, desterrando la idea de que las redes sociales son espacios para hablar con desconocidos/as. En aquel momento no se veían evidencias que relacionaran las calificaciones negativas en forma de suspensos con un mayor acceso a las redes, ni tampoco parecía que las redes sociales supusieran una actividad que reemplazara a otras tales como salir con los amigos, dormir o hacer deporte. El tiempo offline se valoraba positivamente por encima del tiempo online, y no parecían existir significativas brechas de comunicación con amistades y familias debido al uso de las tecnologías, por ejemplo, no enterarse de lo que pasó en un grupo por no usar determinada aplicación. Finalmente, existía una percepción destacable de los riesgos derivados del uso de las redes sociales, asegurando más de un 70% de los y las participantes la toma de medidas activas para proteger su privacidad.

Desde el 2010 han cambiado muchas cosas: en primer lugar, la manera en la que se aborda el tema de estudio. Si bien el estudio “Informe Generación 2.0” supuso un acercamiento muy interesante a la realidad digital de adolescentes, no abordó el uso del *smartphone* como componente distintivo del acercamiento a las redes, y tampoco se centró en las características de las interacciones, lo cual podría haber dado una visión más realista del panorama 2.0 del momento. En el contexto de la publicación de este informe, un estudio de José Sixto (2010) defendía que Facebook comenzaba a ganarle la batalla a Tuenti en número de usuarios, sin especificar las edades de los mismos, pero abriendo una nueva perspectiva de análisis que sería sumada y apoyada por otros autores (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013; Caldevilla, 2010). Hasta ese momento Tuenti supuso una revolución en el panorama mediático español.

A pesar de que Facebook era la red social con más presencia en el mundo occidental, en el caso de nuestro país los usos iniciales entre las personas jóvenes no siguieron esa tendencia general, y fue la red social española la que verdaderamente introdujo el concepto en la vida real y diaria de los y las jóvenes. Podría decirse que Tuenti fue la primera red social mayoritaria y popularizada en nuestro país, ya que hasta el momento la herramienta web de comunicación más utilizada por los y las jóvenes era el Messenger de Microsoft (Graner et al., 2007).



Tuenti fue una red social dirigida a un público adolescente y universitario, mayor de 14 años, y que gozó de una especial viralidad. Para poder abrirse un perfil en Tuenti era necesaria una invitación previa por parte de una de las personas usuarias de la red y posteriormente un registro. Cada usuario/a disponía de un número limitado de invitaciones. Para esta red, “esa garantía de protección de usuarios falsos o extraños es uno de los elementos de valor que la red potencia” (Sixto, 2011, p. 4). Tuenti ofrecía posibilidades de comunicación muy parecidas a las de otras redes como Facebook: eventos, subida de fotografías y gestión de álbumes, “peticiones de amistad”, comentarios, estado personal, un chat para hablar en privado, posibilidad de gestionar la privacidad (aunque de una forma muy limitada), publicación de datos personales tales como el cumpleaños etc. Como elementos diferenciadores, Tuenti también ofrecía otras opciones muy orientadas a ese público objetivo adolescente (Sixto, 2011): un contador de visitas que mostraba el número pero no los datos personales de aquellos y aquellas que accedían a cada perfil, interacción con el usuario en el momento de acceso mediante preguntas sobre las actividades que había realizado en los últimos días, un blog personal o un espacio para añadir en el perfil las “zonas de fiesta”, el colegio o instituto donde estudió o estaba estudiando el/a usuario/a, etc.

La hegemonía de Tuenti como red social mayoritaria fue difuminándose con el tiempo, siendo Facebook su principal competencia. Así, si en el informe “Generación 2.0” veíamos a Tuenti como la opción claramente ganadora, en los estudios posteriores (García-Jiménez, López de Ayala-López y Catalina-García, 2013; Reguillo, 2012; Rial et al., 2014) las cifras de participación de jóvenes en las dos redes sociales fueron asimilándose cada vez más, desapareciendo esa clara superioridad. A pesar de que Facebook parecía perfilarse cada vez más como una opción relevante para este colectivo, algunas voces nos alertan de la falta de significatividad que los y las menores de España sintieron respecto a la misma: Facebook es considerada por ellos una red social para adultos, de forma que, aunque muchos y muchas tengan perfil en esta red social, apenas la utilizan para comunicarse y relacionarse con sus pares (Merino, 2011). Si Facebook está presente pero no es utilizada diariamente, ¿cuál es la red social más utilizada por los y las jóvenes en la actualidad?

Para conocer las tendencias generales de uso de redes sociales, y tomando de referencia el total de la población en España, podemos atender a los datos de la última edición de la Encuesta AIMC (2017) a Usuarios de Internet, Navegantes en la Red:

- Más del 98% de las personas se conectan todos los días a Internet. Casi el 80%, además, parece evidenciar una tendencia a conectarse diariamente a las redes sociales.
- Facebook es, actualmente, la red social más utilizada, por delante de Twitter. Instagram se muestra en imparable subida.
- Más del 53% de los y las participantes declaran estar muy preocupados por la privacidad de su intimidad en las redes sociales.
- El uso prioritario del *smartphone* es el vinculado a la comunicación. Más del 91% de las personas internautas así lo defienden.

Los datos respecto al uso de las redes sociales parecen presentar cierta controversia. Tras la desaparición en 2016 de la red social Tuenti, aún existen estudios que sitúan a Facebook como referente de la actividad en redes de la juventud en España (García-Martín y García-Sánchez, 2015), pero los reportes de organizaciones vinculadas a la comunicación parecen

destacar un panorama muy diferente. El VI Estudio Redes Sociales (IAB, 2017) muestra un desuso muy evidente de aplicaciones como Google+ o Snapchat y desaparecen redes anteriormente estudiadas como Badoo. En sus datos orientados a visibilizar la realidad adolescente se muestra una subida clara de Instagram y YouTube y una bajada en el caso de Facebook, en los tres casos de manera muy significativa respecto al mismo estudio en años anteriores.

Con Instagram se llega a hablar de migración tecnológica (Marcelino, 2015). Instagram es una red social muy simple, con pocas utilidades y que presenta como objetivo la publicación de imágenes, su retoque y su etiquetado. No tiene muchas posibilidades para gestionar la privacidad, ya que tampoco se pueden gestionar contactos ni publicaciones de manera individualizada y personalizada. La fuerza de esta red recae no solo en su simplicidad, sino también en la potencialidad de la imagen como contenido relevante y emocional para el colectivo de personas adolescentes (Arriaga y Marcellán Baraze, 2016; Ballesteros y Megías, 2015). Instagram, al contrario de lo que se desprende del uso de otras redes, como Twitter, que son consideradas “complementos” de Facebook (Madden, Lenhart y Cortesi, 2013), se utiliza de manera individual y con importancia propia (Marcelino, 2015). Si bien aún no existe gran producción académica al respecto del uso de Instagram en España como objeto de estudio debido probablemente a la rapidez con la que están variando las tendencias, podemos aludir a diferentes reportes extranjeros que comienzan a interesarse por esta red como espacio de socialización en línea (Hu, Manikonda y Kambhampati, 2014; Salomon, 2013). Nos gustaría destacar el estudio llevado a cabo por Eunji Lee y su equipo (2015), que señala cinco motivos sociales y psicológicos principales que parecen conducir hacia el uso de esta red social: la interacción social, la recopilación de los momentos vitales importantes, la expresión personal, las tendencias escapistas y cotillear desde el anonimato.

### ***1.3. De las redes sociales a la mensajería instantánea: WhatsApp y el contexto del teléfono móvil***

La convivencia entre las variaciones de uso en torno a las redes sociales y la estabilidad de WhatsApp como aplicación de mensajería instantánea dominante en todos los estudios aludidos (AIMC, 2017; IAB, 2017) nos sitúa en un nuevo marco de análisis. Las redes sociales parecen ser el día a día, pero WhatsApp es el minuto a minuto. El uso cada vez más cotidiano de teléfonos móviles con acceso a Internet por parte de las personas jóvenes ha definido un nuevo tipo de acceso a las redes más continuo, más cercano y al alcance de la mano (Barujel, Varela y Rodes, 2017; Garmendia et al., 2016). Es por ello que si bien las redes sociales se convierten en herramientas para conocer, publicar y compartir; las aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp son consideradas como la principal vía de comunicación directa con el entorno cercano, las amistades y la familia.

WhatsApp es la aplicación de mensajería más descargada en nuestro país, así lo confirman los estudios “AppDate” que desde el año 2011 pretenden dibujar el estado y uso de las Apps. La Encuesta AIMC a Usuarios de Internet, Navegantes del 2017 señala que el 93% de las personas participantes utilizan WhatsApp como servicio de comunicación directa, siendo esta cifra claramente superior que la de quienes usan el chat de Facebook (52%) u otras aplicaciones como Skype (35%) o Telegram (22,1%).

Es útil comparar WhatsApp con sus antecesores, los SMS, para obtener una retrospectiva de lo que el cambio de la tecnología ha supuesto para la transformación de la comunicación resultante. WhatsApp no ha sido simplemente un sustituto: ha reformulado el concepto

de mensaje móvil, superando el componente puramente textual (Gómez del Castillo, 2017). Ahora la comunicación textual a través de estos dispositivos es más barata, más cotidiana, percibida como más inmediata, y es expansiva. Además, es más fácil gestionar los datos que se comparten con los demás ya que la propia aplicación simplifica en gran medida la identidad digital frente a otras redes sociales como Facebook: foto de perfil, nombre y estado, sin posibilidad de que otras personas te etiqueten, te comenten o te nombren (Caro, 2015). La interacción a través de WhatsApp permite una gestión más eficaz de los grupos, siendo más útil para planear, coordinar y crear debate o discusión (Church y de Oliveira, 2013). Esta aplicación permite diálogos más fluidos y sociales, y además pone en juego elementos que enriquecen el lenguaje en formato texto como imágenes y textos adjuntos, incorporando también emoticonos, lo que permite incluir en las conversaciones elementos simbólicos (Church y de Oliveira, 2013; Cuadrado et al., 2014; Qiu et al., 2015). Como últimos rasgos destacados, refuerza la idea de “pertenencia a grupo” gracias a su efecto multiplicador de los mensajes y las conexiones. “WhatsApp, conceptualmente y sobre todo desde la práctica, se entiende como el recurso para radiar-telegrafiar la vida, relatar, narrar, expresarse, citarse, etc.” (Reig y Vélchez, 2013, p. 133).

En esa transformación también existen hándicaps que pueden desvirtuar ese proceso comunicativo y marcar barreras en su efectividad. La comunicación virtual es reconocida “como facilitadora del acercamiento, pero al ser más impersonal es igualmente más demandante de esfuerzo para complementar el sentido de los mensajes” (Rubio-Romero y Perlado, 2015, p. 90). Sumado a ello se hace hincapié sobre la sensación de obligación de tener que atender a las necesidades de comunicación de las demás personas en formato 24/7, 24 horas al día y 7 días a la semana, y la amenaza a la propia intimidad, lo que deriva en una pérdida de control de la situación social de la persona receptora al ofrecer la propia aplicación información sobre tiempos y conexiones (Caro, 2015).

La predisposición a usar el teléfono móvil como principal punto de conexión a redes sociales y demás aplicaciones 2.0 lo convierte como un objeto relevante para entender más sobre los usos tecnológicos de la gente joven. El triunfo de esta tecnología parece derivarse de varias características: instantaneidad, portabilidad, manejabilidad, sus posibilidades multifunción y multiformato, su carácter intuitivo y el coste del aparato y de la conectividad, que normalmente es asumido por las personas adultas (padres, madres, etc.). El teléfono móvil, en su dimensión instrumental, asume múltiples roles: comunicación, expresión, ocio e información. “Lo atractivo del *smart* es su multifunción, que posibilita muchas cosas, multiefectividad y multiafectividad” (Reig y Vélchez, 2013, p. 132).

Las motivaciones sociales que refuerzan el uso del teléfono móvil están fuertemente vinculadas a las relaciones sociales que se establecen a partir de él. Cuesta y Gaspar (2013) aluden a ellas de la siguiente manera: en primer lugar, hablan de la motivación de búsqueda de información, que consiste en la fuerte necesidad de buscar y localizar información en su entorno contextual; y en segundo lugar, detectan el deseo de búsqueda de contactos para establecer vínculos y relaciones. Ese apego a la herramienta, en ocasiones tratada desde la idea de la posibilidad adictiva y su *engagement* generalizado (Chóliz, 2012), perfila un plano social en el que es extraño encontrarse con un o una adolescente que no disponga de teléfono móvil debido, entre otras cosas, a que sus procesos de socialización no se entienden alejados del uso de estos recursos. Las posibilidades y los hándicaps que hemos comentado acerca de WhatsApp en párrafos anteriores podrían hacerse extensibles a los

que nos encontramos al utilizar teléfonos móviles de última generación, con una clara salvedad: al disponer de un mundo de apps casi infinito, las posibilidades y los hándicaps van a correlacionar directamente con la selección de programas que van a ser usados, configurándose los móviles como espacios tan íntimos y personales que sus características van a depender, irremediamente, de los intereses, las intenciones y las personalidades de cada persona usuaria (García y Monferrer, 2009). Así, es casi imposible hablar de lo positivo y lo negativo en el uso cotidiano de los *smartphones* sin contextualizar y personalizar cada experiencia de usuario. El móvil no forma parte de la actividad si no de la identidad de la persona, es parte de la construcción de un mundo personal y social que se evidencia en la relación vital con esta tecnología, que acaba por asumirse como estrategia (y no como aparato) para garantizar una presencia social y relacional en el mundo (Hoffner, Lee y Park, 2015) que responda a una serie de valores, creencias, significados y códigos.

## 2. Método

Este estudio se sitúa en el marco de una investigación con enfoque cualitativo con orientación a la innovación y transformación de la práctica docente (Fernández-Díaz y Calvo-Salvador, 2013) partiendo del concepto de investigación acción definido por Latorre (2003) como la indagación práctica realizada de manera colaborativa con el profesorado con el objetivo de mejorar su práctica educativa a través de dinámicas de acción y reflexión. La participación de profesionales de 12 centros públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de Asturias fue necesaria, por tanto, para llevar a cabo esta propuesta de investigación. En total colaboramos con 30 profesores y profesoras de educación secundaria.

Los objetivos de este estudio en relación con las evidencias aquí planteadas son los siguientes:

- Conocer percepciones de los profesionales de la educación sobre Internet, redes sociales, telefonía móvil, etc., y su influencia en la vida cotidiana de las personas jóvenes.
- Profundizar en las opiniones y valoraciones tanto positivas como negativas que el colectivo de profesionales tiene sobre las TIC.
- Detectar necesidades demandadas por los y las profesionales de la educación en torno a las TIC como elementos mediadores de la socialización joven y de la construcción de identidades personales.
- Elaborar pautas y hacer propuestas para la reflexión, la formación y la intervención educativa en contextos formales reglados (centros educativos), orientadas hacia el uso crítico y activo de los medios de comunicación e información en el marco de las relaciones emocionales.

Para ello, se llevaron a cabo diferentes grupos focales dinamizados a partir de guiones abiertos de referencia, los cuales fueron modulados por el equipo de investigación siguiendo las normas de rigor. Tras la experiencia de cada grupo focal se realizó una detección de informantes clave con los que fuese posible tratar el tema en mayor profundidad para, posteriormente, aplicar con ese subgrupo entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas fueron guiadas con preguntas concretas basadas en

el mismo guion que el trabajado anteriormente en los grupos focales. Cada entrevista semiestructurada fue personalizada, aplicando una propuesta de preguntas orientada a ahondar en torno a las respuestas ofrecidas previamente por cada persona en el grupo focal, de manera que en cada ocasión se incidió en aquellas cuestiones más fuertemente remarcadas con anterioridad.

La recogida de información se hizo a través de grabaciones en audio de las sesiones/entrevistas y posterior transcripción de las mismas. El proceso de análisis de los datos objetivos se centró en la descripción de categorías relevantes detectadas en función de los diferentes problemas específicos de estudio.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos en nuestro estudio se estructuran en torno a la gran categoría "Necesidades detectadas" y siguen el esquema de subcategorías presentado en la figura 1 y descritas a continuación.

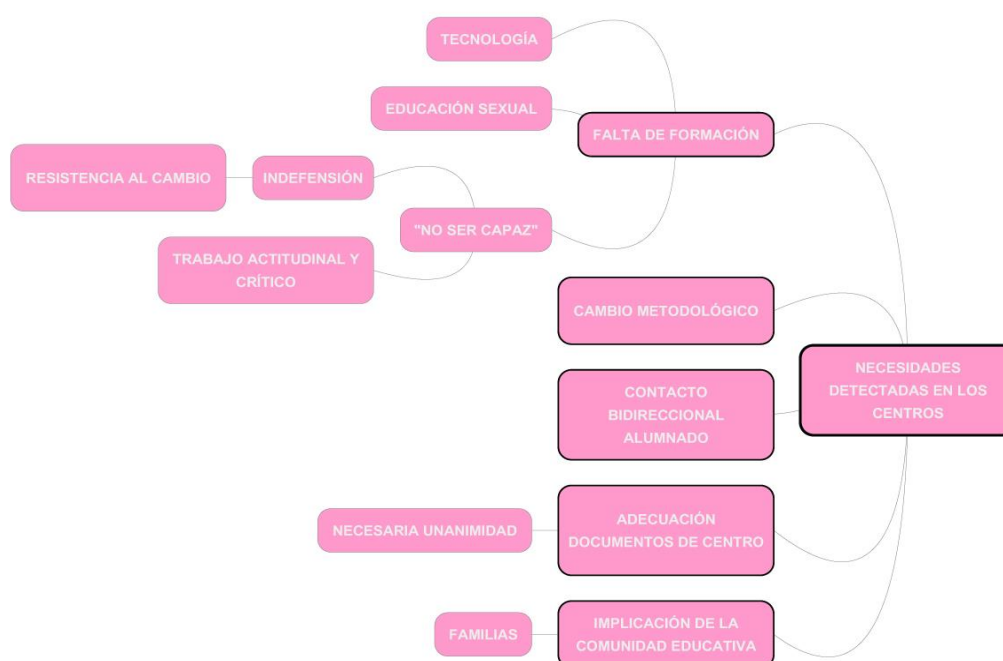


Figura 1. Mapa de categoría / subcategorías "Necesidades detectadas"  
Fuente: Elaboración propia.

#### 3.1. Subcategoría "Formación"

La necesidad más evidente detectada por el profesorado participante es la falta de formación. En concreto, se demanda formación sobre tecnologías, educación sexual y relaciones emocionales. Uno de los puntos referentes de las necesidades formativas son las que tienen que ver con el abordamiento de las dificultades generadas en las vivencias cotidianas por los usos de las TIC. Es llamativa la necesidad expresada de trabajar cuestiones que tienen que ver con la práctica del *sexting*, en especial en lo que se refiere a información en torno a las cuestiones legales vinculadas.

*Yo creo que la información legal es lo primero, ¿no? (...) Yo creo que debería estar por escrito en todas las aulas. Hay cosas que tener presentes de continuo (...) Lo de los límites es importantísimo, para que ellos se puedan construir, para que puedan aprender, para que puedan desarrollarse emocionalmente y demás... los límites, el límite, un límite muy importante es el de la ley, evidentemente. (EN3)*

Junto a la falta de formación es palpable la sensación de “no ser capaz” de enfrentarse a las problemáticas, siendo esta una tónica habitual que genera cierta indefensión y que acaba por ir de la mano de una resistencia al cambio. Se siente miedo e inseguridad; y esto acaba por paralizar iniciativas colectivas de intervención con los y las jóvenes. Se muestra poca inmersión profesional y personal en los espacios de socialización en línea; por lo que se desconocen sus particularidades.

*Lo que pasa es que bueno, yo creo que tenemos un problema. A ver, estoy hablando desde mi situación. Creo que esto ha ido tan rápido, tan rápido, que muchos de nosotros necesitaríamos una alfabetización. Ellos han nacido ya con él, ¿vale? Han nacido ya en la era digital y han... vamos, lo han ido asimilando, están empapados, están imbuidos en ellos. (...) Es su lenguaje, es... y yo creo que es que, a ver, estoy insistiendo, desde mi perspectiva, desde mi edad, desde mi conocimiento van muy por delante de nosotros. (GF2, H6)*

### **3.2. Subcategorías “Cambio metodológico” / “Contacto con el alumnado”**

Los y las participantes requieren un trabajo actitudinal y crítico ya que muchos de los casos que suceden en los centros en relación con las tecnologías tienen más que ver con lo emocional que con lo académico. El cambio metodológico y el contacto bidireccional con el alumnado es considerado como imprescindible para poder enfrentarse a las necesidades de los centros y de las vivencias del alumnado de una manera constructiva y activa.

*Punto de primera necesidad, porque forma parte de las formaciones de las identidades de futuros ciudadanos y ciudadanas, ciudadanas y ciudadanos. En el sentir, en el hacer, en el crearse una imagen de sí mismos y de sí mismas en el que elaborar un pensamiento crítico sobre lo que está ocurriendo tanto socialmente como conmigo misma. (...) los aspectos de las redes, porque son una segunda piel, es otro entorno que forma parte de mi piel. Entonces ahí es donde tenemos que trabajar, y no se está trabajando, y muchas competencias digitales, pero no se está trabajando en ello (...) tiene que ser un contenido a desarrollar, un contenido relevante (...) socio - educativo - emocional relevante. (EN1)*

### **3.3. Subcategoría “Documentos de centro”**

Esta falta de formación por parte de los equipos docentes de los centros tiene una repercusión en los documentos de centros y las normativas internas, de manera que no existen protocolos de actuación normalizados ante conflictos. Por ello, los y las profesionales no siempre saben cómo enfrentarse a las situaciones que se presentan en la convivencia dentro y fuera de las aulas. Por otra parte, no hay unanimidad, lo que es un hándicap social y educativo a tener en cuenta.

*Creo que queda muy a título personal el resolver este tipo de problemas, se queda en la esfera del “qué haría yo”, se toman decisiones por sentido común, no hay estrategias. (GF9)*

### **3.4. Subcategoría “Implicación de la comunidad educativa”**

Los y las profesionales demandan una mayor implicación por parte de las familias, de manera que pueda existir un trabajo colaborativo que envuelva a la comunidad educativa en general. Son significativas las alusiones que los y las participantes hacen acerca de las

formas y los usos negativos de las TIC que son transmitidos desde padres y madres hasta hijos/as.

*Cuando yo intervengo en problemas entre compañeros y de pareja, me encuentro con una situación que me choca mucho: Cómo percibe la familia los mensajes que se transmiten a través de las redes sociales. Hay una correspondencia entre cómo ven los jóvenes las cosas y en cómo las ven sus padres, los padres y sus hijos normalizan las mismas cosas. (GF5)*

Se denuncia la intromisión de las familias en las gestiones internas y las normas que cada centro establece en torno a las prohibiciones o moderaciones sobre el uso de los móviles en el aula y en las instalaciones educativas.

*Y hay muchísimos padres, que de entrada te dicen: (...) “ustedes déjenme en paz que no tienen nada que meterse ustedes en ese tema. Y yo a mi hija no le voy a quitar el Whatsapp. Y yo a mi hija voy a seguir dejándole el teléfono. Y ustedes dedíquense a dar clase que es lo que tienen que hacer.” (...) hay como muy poco apoyo en ese sentido. (GF4, H1)*

El profesorado considera que otro de los puntos cruciales que impide que estas situaciones puedan afrontarse de una manera positiva es la sensación de que las interacciones que suceden en las redes son asuntos “de fuera del centro”, por lo que en muchas ocasiones es complejo convertirse en parte mediadora. A pesar de que los conflictos pueden sucederse fuera del horario escolar y de los límites geográficos de los centros tienen una repercusión clara en la convivencia escolar.

*Lo que aquí dicen es que es fuera del centro, no, para nada, no es fuera del centro. La red tiene por lo que hemos dicho conexiones vitales, propicia una relación vital total día a día con lo que ocurre en el centro, día a día en la clase. (EN1)*

#### 4. Discusión y conclusiones

Gracias a los resultados obtenidos en nuestro estudio constatamos que existen dificultades generales por parte del profesorado para entender la realidad de la interacción digital de los jóvenes en términos emotivos y técnicos, tal y como apunta buena parte de la producción académica publicada en los últimos años (González, Gozávez y Ramírez, 2015; Gozávez y Aguaded, 2012). Estamos de acuerdo con Pérez y Rodríguez (2016) en que existe una tendencia por parte del profesorado de enseñanzas obligatorias de mostrar un déficit en el desarrollo de sus competencias didácticas para abordar los requerimientos socioculturales de la democratización cotidiana de las TIC. A pesar de estas barreras, detectamos unanimidad en torno a la idea de que las plataformas de socialización en línea son herramientas que forman parte de la realidad significativa del alumnado, y que por ello la escuela no puede obviarlas, debiendo responsabilizarse como parte activa de posibles soluciones.

El grupo de profesionales estudiado considera que el aprovechamiento didáctico de las TIC es cada vez más intenso. En contraposición con esta idea, se señala la desactualización de la legislación y la normativa interna de los centros; la cual no aborda la situación con rigurosidad. Esta idea refuerza las teorías que dibujan la relación compleja existente entre currículo educativo y TIC (George y Veytia, 2016), describiendo una disonancia entre la vida fuera y dentro de las paredes de la escuela, lo que puede derivar en rupturas educativo-contextuales.

La necesidad de garantizar que la formación del profesorado supere el abordamiento de estas tecnologías desde lo meramente funcional y ahonde en la importancia que para los procesos emotivos e identitarios tiene la incorporación de estas herramientas de vinculación, se basa en un profundo concepto de equidad educativa tal y como lo plantean autoras como Anguita-Martínez (2011) o Sánchez-Santamaría y Ballester (2013). Sin una incorporación explícita del supuesto de equidad como base pedagógica indispensable no podríamos hablar de una educación en igualdad de oportunidades y posibilidades ya que la manera en que el profesorado se enfrenta a esta importante tarea obedece, en muchas ocasiones, al interés y la motivación personal. La situación de desigualdad que generan las diferentes maneras de entender lo afectivo como parte del concepto holístico de educación nos sitúa en un marco educativo injusto, que no puede por su propia naturaleza responder a las demandas globales del alumnado. Incorporar formalmente la necesidad de tratar estas cuestiones en el currículo educativo es imprescindible para materializar una educación centrada en ofrecer soluciones diversas para la vida en contextos plurales con intencionalidad inclusiva.

Nuestros datos arrojan evidencias en torno al papel de las tecnologías como mediadoras emocionales que sientan bases estratégicas y estructurales de relaciones significativas, enriqueciendo las líneas emergentes de debate existentes en torno a la aplicación de las TIC en los desarrollos socioafectivos (Colás-Bravo, González-Ramírez y de Pablos-Pons, 2013; Espinoza, 2015). Una educación holística no debería ignorar estas cuestiones si pretende atender a la globalidad del desarrollo personal. Las políticas escolares deberían replantearse para evitar la sensación de la existencia de espacios tecnológica y emocionalmente parcelados.

El profesorado denuncia la falta de apoyo por parte de la administración pública, lo que afecta a la formación continua y al desarrollo e implantación de programas específicos de intervención. Resaltan que no existe unanimidad en las políticas de los centros a la hora de enfocar el cambio actitudinal y metodológico requerido. También consideran como problemática la falta de trabajo en positivo, colaborativo con toda la comunidad educativa, y alejado de doctrinas alarmistas. Con estas conclusiones apoyamos las propuestas presentadas por Plaza y Caro (2016) en torno a la alfabetización digital de las familias como vía clave para favorecer una participación activa y cívica del alumnado; incidiendo positivamente en sus configuraciones identitaria y procesos de socialización.

Finalmente, nuestro estudio aboga por la creación de protocolos de actuación para los equipos de orientación y profesorado-tutor con el fin de establecer guías sólidas para la gestión de situaciones de conflicto derivadas del uso de las TIC, especialmente en relación con la mala gestión del *sexting*. Creemos imprescindible que la administración pública diseñe, en colaboración con personas expertas en género y educación sexual, líneas de intervención y propuestas de formación que permitan al profesorado ofrecer respuestas de utilidad ante este tipo de dificultades.

Entre las limitaciones de este estudio, destacamos el tipo de muestra participante; así como el plano contextual que, por su propia naturaleza, impide la generalización de los resultados. Como futuras líneas de investigación, creemos conveniente seguir trabajando sobre el *sexting* como nuevo ámbito de estudio en el campo de la intervención socioeducativa; así como en la necesidad de vincular currículo y política educativa a los cambios provocados por la sociedad red y su influencia en la construcción de identidades generizadas.



## Referencias

- AIMC. (2017). *Informe navegantes en la red 2017*. Madrid: AIMC.
- Almansa, A., Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 127-135. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Anguita-Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Arriaga, A. y Marcellán Baraze, I. (2016). Las redes sociales: Espacios de participación y aprendizaje para la producción de imágenes digitales de los jóvenes. *Estudios Sobre Educación*, 30, 197-216. <https://doi.org/10.15581/004.30.197-216>
- Aymerich-Franch, L. y Fedele, M. (2015). La implementación de los social media como recurso docente en la universidad presencial: La perspectiva de los estudiantes de comunicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 19-33.
- Ballesteros, J. C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: Un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 265-275.
- Barujel, A. G., Varela, F. F. y Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la competencia digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 171-186.
- Bernete, F. (2009). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Buckingham, D. y Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 10-13. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>
- Caldevilla, D. (2010). Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33(1), 45-68.
- Campos-Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 287-293.
- Caro, L. (2015). WhatsApp y la búsqueda de control de la situación informacional por parte de los jóvenes. *Sphera Publica*, 15, 76-96.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The test of mobile phone dependence (TMD). *Progress in Health Sciences*, 2(1), 33-44.
- Church, K. y de Oliveira, R. (2013). What's up with whatsapp? Comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. En MobileHCI '13 (Ed.), *Proceedings of the 15th international conference on human-computer interaction with mobile devices and services* (pp. 352-361). Múnich: ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2493190.2493225>
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. y de Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>

- Cuadrado, I., Martín-Mora, G., Antelo, F. I. y Merchán, I. M. (2014). Análisis metaperceptivo de los elementos expresivos de internet: clasificación y uso de emoticonos. *Internet Latent Corpus Journal*, 4(1), 29-45.
- Cuesta, U. y Gaspar, S. (2013). Análisis motivacional del uso del smartphone entre jóvenes: Una investigación cualitativa. *Historia y Comunicación Social*, 18, 435-447.
- Domínguez-Fernández, G., Jaén-Martínez, A. y Ceballos-García, M. J. (2017). Educar la virtualidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 50, 187-199. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.13>
- Espinoza, J. (2015). Reconfigurando el amor: Mediación tecnológica y relaciones afectivas. *Question*, 1(45), 86-96. <https://doi.org/10.2415/16696581>
- Fernández-Díaz, E. y Calvo-Salvador, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133.
- García-Jiménez, A., López de Ayala-López, M. C. y Catalina-García, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 41, 195-204. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-19>
- García-Martín, J. y García-Sánchez, J. N. (2015). Use of facebook, tuenti, twitter and myspace among young Spanish people. *Behaviour y Information Technology*, 34(7), 685-703. [//doi.org/10.1080/0144929X.2014.993428](https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.993428)
- García, M. C. y Monferrer, J. (2009). Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(33), 83-92. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-008>
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net children go mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es y Universidad del País Vasco.
- George, C. E. y Veytia, M. G. (2016). La difícil relación de las TIC y la innovación educativa con el currículum. *Increscendo Educación y Humanidades*, 3(2), 46-58.
- Gómez del Castillo, M. T. (2017). Utilización de WhatsApp para la comunicación en titulados superiores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 51-65. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.003>
- González, N., Gozávez, V. y Ramírez, A. (2015). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>.
- Gozávez, V. y Agueda, J. I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 45, 1-14. <https://doi.org/10.7238/a.v0i45.1326>
- Graner, P., Beranuy, M., Sánchez-Carbonell, X., Castellanal, M. y Chamarro, A. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? En L. Álvarez Pousa (Ed.). *Comunicación e xuventude: Actas do foro internacional* (pp. 71-90). A Coruña: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Hoffner, C. A., Lee, S. y Park, S. J. (2015). I miss my mobile phone! Self-expansion via mobile phone and responses to phone loss. *New Media y Society*, 18(11), 2452-2468. <https://doi.org/10.1177/1461444815592665>.
- Hu, Y., Manikonda, L. y Kambhampati, S. (2014). What we instagram: A first analysis of instagram photo content and user types. En E. Adar (Comp.), *Proceedings of the Eight International AAAI Conference on Weblogs and Social Media* (pp. 595-598). Oxford: AAAI.

- IAB. (2017). *VII estudio de redes sociales*. Madrid: IAB.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lee, E., Lee, J. A., Moon, J. H. y Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than Words: Motivations for using instagram. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(9), 552-556. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0157>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Londres: EU Kids Online.
- Madden, M., Lenhart, A. y Cortesi, S. (2013). *Teens, social media, and privacy*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Marcelino, G. V. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de tuenti a facebook y de facebook a instagram. La segunda migración. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 13, 48-72. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.821>.
- Merino, L. (2011). Jóvenes en redes sociales: Significados y prácticas de una sociabilidad digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 95(1), 31-43.
- Monsoriu, M. (2009). *Manual de redes sociales en Internet. Aprende a usar tuenti, facebook, fotolog, myspace, etc. ¡Mejor que tus hijos!* Madrid: Creaciones Copyright.
- ONTSI. (2017). *Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2016*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Plaza, J. y Caro, C. (2016). La implicación de la familia en la formación ético-cívica de los jóvenes a través de las TIC. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de L'educació I de L'esport Blanquerna*, 34(2), 97-106.
- Qiu, L., Lu, J., Yang, S., Qu, W. y Zhu, T. (2015). What does your selfie say about you? *Computers in Human Behavior*, 52, 443-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.032>
- Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: De facebook a youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad*, 18, 135-171.
- Reig, D. y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: Tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Rial, A., Gómez, P., Varela, J. y Braña, T. (2014). Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Rubio-Romero, J. y Perlado, M. (2015). El fenómeno whatsapp en el contexto de la comunicación personal: Una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 13(2), 73-98. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.818>
- Salomon, D. (2013). Moving on from facebook: Using instagram to connect with undergraduates and engage in teaching and learning. *College y Research Libraries News*, 74(8), 408-412.
- Sánchez-Burón, A. y Álvaro-Martín, A. (2010). *Informe generación 2.0: Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre comunidades autónomas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: Reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.

- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(46), 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Sixto, J. (2010). Comportamientos activos en usuarios 2.0: Facebook supera a tuenti, la red social que había sido líder en España. Causas, estrategias de comunicación e impacto en la recepción. *Observatorio (OBS\*)*, 4(2), 153-166.
- Sixto, J. (2011). La red social tuenti. Análisis del modelo de comunicación y de la estrategia de marketing. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 89, 9-13.
- Wood, A. F. y Smith, M. J. (2005). *Online communication: Linking technology, identity y culture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

## Breve CV de los autores

### Soraya Calvo González

Doctora en Equidad e Innovación en Educación (UniOvi, Unican, UVigo, USC y UDC) y acreditada como Profesora Ayudante Doctora por ANECA. Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED), Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa (UniOvi) y Título Propio en Sexología (UAH). En la actualidad trabaja como Profesora Asociada en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y coordina el Servicio de Orientación e Información Sexual del Ayuntamiento de Gijón. Es profesora colaboradora en el Máster Oficial en Sexología de la UCJC y miembro del Grupo de Investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES) (<http://aies.grupos.uniovi.es/>). Su producción científica y divulgativa se centra en la educación sexual con perspectiva de género, la alfabetización mediática crítica y la innovación educativa. ORCID ID: 0000-0002-9596-3007. Email: calvosoraya@uniovi.es

### José Luis San Fabián

Catedrático de Universidad en Didáctica y Organización Escolar, Titulado en Pedagogía y Sociología, investiga en los campos de Organización y Evaluación de Programas e Instituciones socioeducativas, Estudios sobre la Infancia, Investigación Cualitativa en Educación, publicando numerosos trabajos en revistas científicas. Ha dirigido 21 tesis doctorales. Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en más de 30 proyectos de investigación. Es Director del Programa de Doctorado en “Equidad e Innovación Educativa” en la Universidad de Oviedo. Es Director del Grupo de Investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES) (<http://aies.grupos.uniovi.es/>). Ha dirigido el Departamento de Ciencias de la Educación. Ha sido director de la Revista Organización y Gestión Educativa, del Forum Europeo de Administradores de la Educación. ORCID ID: 0000-0002-8149-7797. Email: jlsanfa@uniovi.es

## Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas

### The Task of the Inclusive Leader in Educational Centers in Disadvantaged and Favored Areas

M<sup>a</sup> José León \*

Emilio Crisol

Rubén Moreno Arrebola

Universidad de Granada, España

El liderazgo participativo, democrático y transformacional del director ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado y en la calidad de los aprendizajes y participación de todos los estudiantes, así como en la mejora de los centros y en la creación de una cultura inclusiva. Se realiza un cuantitativo ex-post facto, de tipo transversal cuyo objeto es conocer las tareas de la dirección que promueven la inclusión y determinar qué características, de los directores y los centros, correlacionan positivamente. En este artículo, se presenta los resultados del cuestionario: Liderando la Educación Inclusiva (LEI-Q) aplicado a 397 miembros de familias y equipos docentes de 17 centros educativos. En análisis de datos es de tipo descriptivo e inferencial, mediante la prueba no paramétrica U Man-Whitney. Los resultados muestran que los miembros de la comunidad educativa (equipo docente y familias) de todos los centros participantes consideran que sus equipos directivos han implantado "sustancialmente" la mayor parte de las acciones que contribuyen a que sus centros sean inclusivos. Sin embargo, los equipos directivos de centros situados en contextos favorecidos lo han hecho mayormente que aquellos que se encuentran en contextos desfavorecidos y, de forma más significativa, en las acciones pertenecientes a comunidad profesional de aprendizaje y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Descriptor:** Educación intercultural; Liderazgo; Escuela desfavorecida; Administrador de la educación.

The participative, democratic and transformational leadership of the director exerts a positive influence on the practice of the teaching staff and on the quality of the learning and participation of all the students, as well as on the improvement of the centers and the creation of an inclusive culture. An ex-post facto quantitative, cross-sectional type is carried out whose purpose is to know the management tasks that promote inclusion and determine which characteristics, of the directors and centers, correlate positively. In this article, we present the results of the questionnaire: Leading Inclusive Education (LEI-Q) applied to 397 family members and teaching teams from 17 educational centers. In data analysis, it is descriptive and inferential, using the non-parametric U Man-Whitney test. The results show that the members of the educational community (teaching staff and families) of all the participating centers consider that their management teams have implemented "substantially" most of the actions that contribute to their centers being inclusive. However, the management teams of centers located in favored contexts have done so more than those in disadvantaged contexts and, more significantly, in the actions pertaining to the professional learning community and managing teaching-learning processes.

**Keywords:** Inclusive education; Leadership; Disadvantaged schools; Educational administrators.

---

\*Contacto: [mleon@ugr.es](mailto:mleon@ugr.es)

## Introducción

Existe un creciente interés en el estudio del liderazgo escolar por su repercusión en la práctica y en la política de los sistemas y centros educativos inclusivos. Muestra de ello es el gran número de trabajos que se vienen desarrollando sobre este aspecto (Angelides, 2012; Angelides, Antoniou y Charalambous, 2010; Blandford, 2013; León, 2001, 2012; León et al., 2016; Ryan, 2006), así como la publicación en los últimos años de informes a nivel de Unión Europea que están influyendo en la política educativa de los países y de los centros educativos que conforman la misma, tales como el publicado por la OCDE "Mejorar el liderazgo escolar" (Pont, Nusche y Moorman, 2008), "Hacia un marco de referencia en el liderazgo escolar" (Bolhöfer, 2011), "Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz" (Diario oficial de la Unión Europea, 2014). Sin embargo, es llamativo que en ninguno de ellos se aborde adecuadamente los desafíos relacionados con la inclusión escolar, aspecto este que, tanto a nivel político (una revisión de los países europeos en los que la inclusión es parte importante en la política educativa de los mismos se puede encontrar en Precey y Mazurkiewicz, 2013) como de investigación (Arnáiz, Azorín y García, 2015; Dyson, Howes y Roberts, 2002; Riehl, 2000), se ha constituido en un objetivo prioritario de la mayor parte de los sistemas educativos basados en el convencimiento de que el modelo de escuela hacia el que deben tender actualmente los centros es el inclusivo, y que para su consecución un elemento clave es el liderazgo escolar. Por ello consideramos de gran relevancia profundizar en el grado en que la dirección de los centros educativos lleva a cabo tareas que promueven la inclusión y determinar qué características, tanto de los directores, como de los centros, correlacionan positivamente con las mismas.

## Fundamentación teórica

Según destacan Macmillan y Edmunds (2010), hay evidencias significativas de que el éxito de los programas de inclusión es atribuible, en gran parte, al liderazgo ejercido por el director y a su capacidad para crear una escuela inclusiva. En este sentido, si bien el análisis de los centros educativos exitosos e inclusivos, evidencia que en ellos no se da una sola forma de llevar a cabo el liderazgo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Pamies, Senent y Essomba, 2016), la puesta en práctica de un liderazgo participativo, distribuido, democrático y transformacional y dirigido a crear cultura inclusiva, se ha postulado como el más adecuado (Blandford, 2013; Murillo, 2006; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Ryan, 2006).

Este tipo de liderazgo esta contextualizado, se muestra comprometido con la diferencia (Gunter, 2006) y es crítico con las formas de escolarización homogéneas que se han mostrado inapropiadas para alcanzar una educación de calidad para todos y todas, sobre todo para aquellas personas más vulnerable (Mac Ruairc, 2013). Por ello, está surgiendo con fuerza un cuerpo considerable de trabajos que se centran en la necesidad de que los equipos directivos critiquen los modelos actuales de escolarización y aborden un liderazgo centrado en valores como la equidad y la justicia social a través de la construcción y fortalecimiento de una comunidad democrática en la escuela, ya que, como afirma Fraser y Shields (2010) "las aulas son un microcosmos de la sociedad y refleja las normas dominantes, el poder, los privilegios y el estado, a menos que los

líderes escolares diseñen y promulguen políticas específicas para garantizar la justicia social" (p. 13).

El liderazgo inclusivo ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado (Angelides, Antoniu y Chalambous, 2010), en la calidad de los aprendizajes y participación de los estudiantes (Ainscow y Kaplan, 2005), así como en la mejora de los centros y en la creación una cultura inclusiva (Muijs, 2006; Ryan, 2006). Por ello, es necesario profundizar en las características y prácticas que desempeñan los equipos directivos para alcanzar estas metas, en la formación necesaria para ejercerlas y en las condiciones/factores que confluyen para que se desempeñen adecuadamente las mismas.

Algunas características centrales del liderazgo inclusivo o del liderazgo educativo inclusivo, como lo denomina Dorczak (2013, p. 53), son:

- Valora el proceso social y el trabajo en equipo como los elementos principales del contexto de desarrollo personal y organizacional.
- Involucra activamente a todos según su potencial.
- Permite que todos escuchen (y valoren) su voz y actúen, creando las condiciones para un buen trato interpersonal y una comunicación profesional.
- Les da a todos el espacio y la posibilidad de desarrollarse personalmente y profesionalmente dentro del grupo.
- Aplica la regla de un cambio y desarrollo continuo de individuos, grupos y estructuras organizacionales.
- Se basa en valores como la autonomía, el respeto mutuo, la confianza, el cuidado y la responsabilidad para otros en el grupo y en un sentido más amplio.
- Se ve como un proceso de desarrollo de poder distribuido (no empoderamiento visto como el resultado de una acción controlada por el líder, sino de empoderamiento donde las personas asumen gradualmente responsabilidades a medida que se desarrollan).

De igual modo, según Causton y Theotaris (2017, p. 3), los directores que tienen éxito en liderar escuelas plenamente inclusivas, son aquellos que:

- Establecen una visión audaz y clara de la plena inclusión, basada en la idea de que todos los niños pueden aprender.
- Participan en la planificación e implementación colaborativa con el personal.
- Desarrollan y apoya a los equipos de profesionales.
- Reducen la fragmentación de iniciativas.

Estas tareas son similares a las señaladas en el informe "Hacia un marco de referencia de en el liderazgo escolar" (Bolhöfer, 2011), en el cual queda reflejado cinco ámbitos destacados por los socios europeos como importantes para el liderazgo escolar en sus países:

- Expectativas políticas y culturales y su traducción a significado y dirección internos.
- Comprender y otorgar poderes al profesorado y otro personal.

- Culturizar y estructurar centros educativos.
- Trabajar con socios y con el entorno.
- Crecimiento y desarrollo personal (Dorczak, 2013, p. 7).

De acuerdo con esto, y con las conclusiones extraídas de investigaciones relevantes sobre el liderazgo inclusivo (Angelides, Antoniu y Charalambous 2010; Baker, 2007; Blandford, 2013; Macmillan, 2010; Ryan, 2006), las tareas y/o funciones desempeñadas por el equipo directivo para cumplir las metas de un centro inclusivo han sido agrupadas por nosotros en estudios anteriores (León, 2001, 2012; León et al., 2016) en: i) Apertura a la comunidad, que implica llevar a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro hacia al entorno y la familia; ii) El Centro como comunidad inclusiva, para lo que el equipo directivo emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva de la comunidad educativa hacia la diversidad; iii) Comunidad Profesional de Aprendizaje, el líder inclusivo promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje; y iv) Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, llevando a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado.

Los centros educativos deben estar abiertos a la comunidad, por lo que los líderes escolares deben conocer y responder a las necesidades de la misma para hacerlas efectivas, adaptándolas y traduciéndolas a todos los miembros del centro educativo, para que ellas formen parte de la misión del centro. Esto, según Bolhöfer (2011) "coloca a los líderes de los centros en una posición en la que necesitan interpretar, traducir y dilucidar las demandas externas para facilitar el entendimiento y crear un sentido compartido de dirección en sus centros" (p. 8).

Por otro lado, las acciones dirigidas a conseguir que el centro se constituya en una comunidad inclusiva conllevan, por parte del equipo directivo, la creación, de manera colaborativa y participativa con el resto de personas que forman parte del centro, de creencias, actitudes, normas y comportamientos acordes con los valores de equidad y justicia social. En este sentido, Specht y Young (2010) muestran algunas estrategias que permiten crear una comunidad escolar inclusiva:

- Creando ambientes de apoyo para promover una atmosfera de bienvenida y una cultura escolar que acepta la diversidad.
- Desarrollando relaciones que sean modelos a seguir por los estudiantes.
- Propiciando la participación.
- Promoviendo competencias en el profesorado y en la comunidad escolar.
- Creando vínculos entre la casa y la escuela.

De igual modo, los líderes escolares han de crear una cultura organizativa basada en estructuras que armonicen con ella. En este sentido, y de acuerdo con la tipologías organizacionales descritas por Handy (1985, citado por Dorczak, 2013): Zeus, Apolo, Ateniese y Dionisiaca, la cultura organizativa de los centros inclusivos responde a la llamada cultura ateniense, ya que, según Dorczak (2013), se basa en el trabajo en equipo, crea las condiciones necesarias para que se produzca la comunicación interpersonal y profesional y la convierte en la herramienta principal para resolver problemas con los



que se puede enfrentar la organización. Asimismo, intenta darse cuenta del potencial de todos los miembros de la organización, valora la creatividad de todos y crea las condiciones para el desarrollo profesional y personal, da pautas para estos y hace que la creatividad individual sea parte del esfuerzo colaborativo.

Por todo ello, sin duda, este tipo de cultura organizativa es la mejor posible para las instituciones educativas, ya que brinda buenas condiciones para la cooperación y crea sinergias de trabajo colaborativo. De acuerdo con Dorczak (2013), este tipo de cultura organizativa, evidentemente, se encuentra relacionada con el estilo de liderazgo inclusivo.

*Hay pocas dudas de que es la mejor cultura organizacional, de entre los cuatro tipos señalador por Handy con el propósito de desarrollar un liderazgo educativo inclusivo y educación inclusiva en las escuelas. La cultura organizacional ateniense es un buen contexto para el liderazgo transaccional y, a veces, el liderazgo transformacional porque implica colaboración en equipo que genera sinergias y nuevas ideas para el desarrollo escolar. (p. 52)*

Otra función que deben desempeñar los líderes escolares es la de fomentar el desarrollo de las competencias del profesorado, facilitando las condiciones adecuadas y creando estructuras que les lleven a trabajar en equipo y a que se produzca una distribución del liderazgo, propiciando que sea el propio profesorado el que lidere la mejora. El centro, por tanto, se constituye en una comunidad profesional de aprendizaje que promueve el desarrollo profesional y de todas las personas que lo forman, por lo que el principal objetivo del equipo directivo es diseñar estructuras y culturas de centro que apoyen la capacidad de construir y aprender de un docente para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado. En este sentido, Dorczak (2013) señala,

*el papel principal del líder escolar es reconocer y utilizar los procesos sociales de aprendizaje organizacional e individual para liberar y desarrollar los talentos de todos los profesores u otros miembros del personal, así como reconocer y activar el potencial de todos los estudiantes que son materia principal y valor básico en el trabajo escolar. (p. 55)*

Por último, dentro de las tareas desempeñadas en los centros inclusivos, los líderes escolares deben gestionar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación creando estructuras que permitan que el profesorado reflexione de forma conjunta sobre la práctica e intercambien su conocimiento, ya que "los directores tienen un impacto indirecto en el aprendizaje de los estudiantes, pero juegan un papel muy importante en relación a las condiciones que aumentan ese aprendizaje" (Causton y Theotaris, 2017, p. 3)

El profesorado del centro, incluidos los especialistas en atención a la diversidad, tienen como meta mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, y la mejor forma es creando equipos de trabajo (equipos instructivos) formados por el profesor de atención a la diversidad, el generalista, para-profesionales, familia, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, logopedas o terapeutas del habla y el lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales y profesores especialistas en visión y audición.

El equipo directivo será el encargado de crear y dinamizar el trabajo de estos equipos. Causton y Theotaris (2017) indican al respecto que serán los encargados de establecer y supervisar las expectativas educativas inclusivas, explicándolas al equipo en términos de coplanificación y coenseñanza, de dotar de tiempo a los equipos para la planificación

(como mínimo de 40 a 60 minutos una o dos veces por semana), de propiciar el desarrollo profesional sobre estrategias de colaboración y coenseñanza y de conseguir que cada uno conozca al otro desde el punto de vista personal y profesional.

Por otro lado, el análisis de los centros educativos en los que se llevan a cabo culturas, políticas y prácticas inclusivas, nos ofrece información sobre cuáles son las condiciones/factores de los centros y su entorno que les permiten mejorar los centros y promover la inclusión. En este sentido, además del tipo de liderazgo ejercido, el cual debe ser distribuido y transformacional (Angelides, 2012; Blandford, 2013), algunos de los factores que condicionan la eficacia de este equipo son: la forma de acceder al cargo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), el tiempo de permanencia en el mismo (Sindelar et al., 2006), la formación recibida sobre atención a la diversidad e inclusión (Conrad y Brown, 2011; León, 2012), las actitudes y el compromiso con valores relacionados con la justicia y la equidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014) y la participación en innovaciones educativas (Klingner et al., 2001). Todo esto es posible si la autonomía otorgada a los centros y a sus miembros es realmente empoderante y les permite tomar decisiones significativas (OCDE, 2009). Es entonces cuando hay realmente posibilidades de que los líderes escolares se vean inmersos y fomenten innovaciones educativas (Leithwood y Prestine, 2002; Mac Ruairc, 2013) alineadas con los valores de equidad, justicia social e inclusión a fin de que las mejoras del centro permitan mayor grado de igualdad.

La mejora de las competencias profesionales de los equipos directivos en relación a la inclusión y a la atención a la diversidad, no sólo incide positivamente en el profesorado, sino que, como afirma Bolívar (2010), es un factor indirecto que contribuye al aprendizaje de todo el alumnado. Así, el análisis de las buenas prácticas desarrolladas por los directivos en contextos inclusivos, unido al centrado en los programas formativos dirigidos a los mismos, nos han permitido destacar los siguientes conocimientos /actitudes/ habilidades como la base de los programas de formación dirigidos a los líderes para que su ejercicio sea eficaz e inclusivo (León y López, 2017): a) Liderazgo distribuido, democrático, inclusivo; b) Misión, visión y valores inclusivos y de justicia social; c) Ética y normas profesionales; d) Estrategias de planificación y enseñanza colaborativa; e) Comunicación, cooperación y colaboración; f) Equidad y prácticas culturalmente sensibles; g) Conocimiento y apertura a la comunidad y compromiso de las familias; h) Comunidad profesional de aprendizaje de profesores y personal; i) Comunidad de cuidado y apoyo al alumnado; j) Gestión y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje; k) Gestión y administración de los recursos escolares (personales y materiales); l) Gestión de la calidad, investigación, reflexión en y sobre la práctica y mejora escolar.

Por otro lado, y por lo que respecta al centro educativo y su entorno, la participación con otros centros e instituciones (Ainscow y Howes, 2007) y de la comunidad educativa del centro (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), las buenas relaciones e interacciones que producen análisis y reflexión entre todos los miembros del centro, incluidos los niños y niñas (Ainscow y Kaplan, 2005; Angelides, 2012; Dyson, 2006; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), el apoyo prestado por el personal especializado en educación especial y atención a la diversidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014) y la zona en la que se encuentra la escuela, pueden ser factores diferenciadores en cuanto a la manera de ejercer la dirección y del grado en que ésta promueve la inclusión.

En este sentido, y con respecto a este último aspecto, que es en el que hemos centrado parte del estudio desarrollado, algunos investigadores (Sammons y Bakunn, 2011) concluyen que cuando las escuelas son exitosas, no existen características diferenciales en la dirección, aunque éstos se encuentren en contextos desfavorecidos. Por su parte, en el trabajo realizado por Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) con tres escuelas urbanas de zonas desfavorecidas de Manchester, los autores concluyen que, si bien existen diferencias en relación al estilo directivo ejercido (dos directores poseen un estilo democrático/distribuido y uno autoritario), los tres defienden prácticas directivas inclusivas. A resultados similares llegan Iranzo, Tierno y Barrio (2014), quienes concluyen que los modelos de liderazgo desarrollados por los equipos directivos de estas zonas son distribuidos y contextualizados, al igual que en los centros de zonas favorecidas.

La mejora de las escuelas es un objetivo prioritario, por lo que los equipos directivos de las mismas, los cuales deben desarrollar acciones encaminadas a mejorar los aprendizajes de todo el alumnado y poner en acción valores inclusivos, entre los que, según Ainscow y Both (2015) se destacan, por contribuir más que los demás en el desarrollo de la inclusión, la igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad.

La revisión en base de datos educativas de relevancia, llevada a cabo por Muijs (2003) muestra que, entre los principales factores que conducen a la mejora y eficacia de las escuelas situadas en zonas desfavorecidas están el liderazgo eficaz, junto a que se centran en la enseñanza aprendizaje, implican a padres, se convierten en comunidades de aprendizaje, enfatizan el continuo desarrollo profesional, crean un entorno rico en información, y una cultura escolar positiva, existe apoyo externo e incorporan programas de mejora.

En esta misma línea, la investigación desarrollada por Pamies, Senent y Essomba (2016) señalan al liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos como uno de los principales factores que contribuyen al éxito académico y a la continuidad educativa de los jóvenes de centros educativos situados en entornos desfavorecidos y destacan que este liderazgo incide en estos contextos, en la aceptación positiva de los jóvenes escolarizados, en la búsqueda constante de soluciones para los retos que se plantean de forma cotidiana en el centro, en la elaboración de un proyecto de centro compartido que asegura la adquisición de las competencias a todo el alumnado, en el impulso a la participación en programas y proyectos educativos y establecimiento de redes de apoyo con el fin de adecuar y enriquecer la respuesta educativa del centro, en la comunicación, coordinación y colaboración con los centros educativos del entorno, en el establecimiento de estructuras que permitan, desde la colaboración con otras instancias, contribuir a dar respuesta adecuada a las necesidades de todos los alumnos, desde una perspectiva inclusiva, en el desarrollo de un clima y una cultura escolar positiva, en la flexibilidad en la interpretación de las normas de la administración educativa y su defensa ante instancias superiores y en el desarrollo de estrategias de formación del profesorado ad-hoc sostenidas en el tiempo.

## **2. Método**

El propósito general de la investigación ha sido conocer, según la opinión de los equipos docentes (profesorado y cargos directivos) y familias, la forma en que la dirección de

centros de Granada lleva a cabo tareas que promueven la inclusión, así como determinar qué características del director y de los centros, correlacionan positivamente con las mismas. De entre estas últimas, nos centramos en este artículo en determinar en qué medida influye la zona (favorecida o desfavorecida) en la que se encuentra el centro educativo en las funciones que el equipo directivo lleva a cabo.

En cuanto al diseño de investigación, se trata de un estudio cuantitativo *ex-post facto*, de tipo transversal en el que, en un principio, se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado con un cálculo del tamaño muestral que tenía en cuenta una proporción esperada del 66% (basada en datos de pilotaje previo) y una precisión del 5%. Estableciéndose la muestra necesaria para su significatividad en 101 centros educativos de Granada capital (37 centros privados, 64 centros públicos, 26 de educación primaria y 16 de secundaria. Sin embargo, aunque todos fueron invitados a responder el cuestionario, finalmente respondieron 17 de los cuales 7 son de Educación Primaria, 5 de Secundaria y 5 de Educación Primaria y Secundaria, 11 son públicos y 6 privados/concertados. Por lo que, al final se trata de un muestreo de carácter intencional en el que se ha tenido en cuenta que haya representación de todos los estratos.

Los miembros del equipo docente de los centros que han respondido al cuestionario han sido 243 (58,1%), mientras que 154 (41,9%) son miembros de las familias, de los cuales 198 son mujeres (61,9%) y 121 hombres (37,8%) pertenecientes a centros públicos (206 participantes de 11 centros) y 126, de 6 centros concertados. De los 396 participantes, 291 pertenecen a centros de zonas favorecidas (con un nivel socioeconómico medio-alto) y 106 a desfavorecidas (nivel socioeconómico bajo).

Como variables independientes se contemplan la zona socio-demográficas en la que está situado el centro educativo, diferenciándose entre zonas favorecidas y zonas desfavorecidas. Entendiendo por centros educativos de zonas favorecidas, aquellos en donde el nivel socio-económico y socio-educativo de las familias y del alumnado del mismo es medio y/o alto (determinado por los directores/as de dichos centros), y por centros educativos de zonas desfavorecidas, aquellos en donde el nivel socio-económico y socio-educativo es bajo. Como variables dependientes se contemplan las cuatro dimensiones que componen el "Cuestionario: Liderando la Educación Inclusiva" (LEI-Q) (León et al., 2016), el cual ha sido aplicado de manera presencial en los centros educativos, tras un primer contacto telefónico con el equipo directivo.

El cuestionario posee validez de contenido y fiabilidad (Alfa de Cronbach total: 0,981; Dimensión I: 0,966; Dimensión II: 0,963; Dimensión III: 0,958 y Dimensión IV: 0,956), es de tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (1. No implantado; 2. Parcialmente implantado; 3. Sustancialmente implantado y 4. Totalmente implantado), y está compuesto por 66 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: I. Apertura a la comunidad; II. Centro como comunidad inclusiva; III. Comunidad profesional de aprendizaje y IV. Gestionar procesos enseñanza-aprendizaje.

De las cuatro dimensiones que lo componen, los miembros de las familias sólo contestaron a las relativas a: Apertura a la comunidad y Centro como comunidad inclusiva (Dimensiones I y II), mientras que los miembros del equipo docente, también dieron respuesta a los ítems relacionados con: Comunidad profesional de aprendizaje y Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje (Dimensiones III y IV).

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y diferencial de los datos recogidos por medio del programa SPSS 24. En el análisis descriptivo se han obtenido las medias de las dimensiones en general, así como medias y desviación estándar de cada ítem del cuestionario. Para el análisis inferencial, se ha llevado a cabo la prueba no paramétrica U Man-Whitney, pues no se han obtenidos buenos resultados en las pruebas de normalidad y homocedasticidad.

### 3. Resultados

Los resultados del análisis descriptivo por dimensiones se muestran en el cuadro 1, en el cual se puede apreciar que, de manera general, para el total de la muestra de los centros educativos analizados, las acciones del equipo directivo que contribuyen a la inclusión están “sustancialmente implantadas”, ya que sus medias oscilan entre 3,03 (Dimensión I: Apertura a la comunidad) y 3,46 (Dimensión IV: Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje) aunque, en todos los casos, lo están más implantadas en los centros situados en contextos favorecidos que desfavorecidos. En el caso de los equipos de zonas desfavorecidas, incluso, han implantado sólo de forma “parcial” las acciones relativas a la Apertura a la comunidad.

Cuadro 1. Puntuaciones medias en cada dimensión según el contexto

	TOTAL	CONTEXTO DESFAVORABLE	CONTEXTO FAVORABLE
Dimensión 1	3,03	2,98	3,05
Dimensión 2	3,21	3,16	3,22
Dimensión 3	3,20	3,03	3,29
Dimensión 4	3,46	3,29	3,55
Total	3,29	3,14	3,37

Fuente: Elaboración propia.

El análisis por ítems de la respuesta dada por la muestra de equipos docentes y familias de centros pertenecientes a zonas desfavorecidas, con respecto a las acciones más abordadas por los equipos directivos de zonas favorecidas, en relación a la Apertura a la comunidad (cuadro 2), se distinguen porque las medias en este último contexto siempre son más altas, salvo en las tres acciones que ambos equipos directivos han abordado de forma “parcial”: promover la colaboración con el mundo empresarial de manera continuada para reforzar la relación escuela-entorno laboral (ítem 3: 2,54 y 2,25 de media en centros desfavorables y favorables, respectivamente), organizar debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia, machismo, ...) (ítem 6: 2,72 y 2,65) e impulsar acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias (ítem 4: 2,78 y 2,71). Sin embargo, en ambos contextos, el equipo directivo viene aplicando de forma “sustancial” las acciones centradas en: escucha y tiene en cuenta las demandas y necesidades de todas las familias (ítem 13: 3,31 y 3,37 de media en centros desfavorables y favorables, respectivamente), ofrece las instalaciones del centro y sus recursos para el desarrollo de actividades (culturales, educativas,...) de interés para la comunidad (ítem 8: 3,28 y 3,32) y propone actividades educativas fuera del centro (ítem 5: 3,19 y 3,34).

Por lo que respecta a la dimensión del Centro como comunidad inclusiva (cuadro 3), de nuevo, las medias de las acciones desarrolladas por los equipos directivos son mayores en los centros de zonas favorecidas, salvo en tres ítems, de los 20 que forman esta

dimensión: ítem 25. Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado; ítem 30. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección e ítem 32. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo

Cuadro 2. Puntuaciones medias y desviación estándar de las respuestas por ítem a la Dimensión I: Apertura a la comunidad

	CONTEXTO DESFAVORABLE		CONTEXTO FAVORABLE	
	Medias	Desviación estándar	Medias	Desviación estándar
Ítem 1	3,14	0,888	3,26	0,800
Ítem 2	3,04	0,945	3,17	0,872
Ítem 3	2,54	1,266	2,25	1,133
Ítem 4	2,78	1,014	2,71	1,076
Ítem 5	3,19	0,977	3,34	0,873
Ítem 6	2,72	0,983	2,65	1,099
Ítem 7	2,98	0,966	3,04	0,903
Ítem 8	3,28	1,012	3,32	0,905
Ítem 9	3,02	1,005	3,33	0,916
Ítem 10	2,93	0,918	2,99	0,956
Ítem 11	3,07	0,908	3,32	0,783
Ítem 12	2,82	1,145	2,92	1,007
Ítem 13	3,31	0,877	3,37	0,810
Ítem 14	2,93	1,017	3,09	0,930
Ítem 15	2,99	0,990	3,07	0,918

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el esfuerzo del equipo directivo, en opinión del equipo docente y de las familias, ha ido dirigido, en ambos contextos, en primer y segundo lugar a: ofrecer información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual (ítem 23: 3,46 y 3,59) y preocuparse por garantizar el acceso a las instalaciones y servicios del centro a todo el alumnado (ítem 35: 3,45 y 3,54). Existe una leve diferencia con respecto a la acción destacada en tercer lugar, ya que para los participantes de los centros desfavorecidos sería: trabajar para que exista un clima institucional en el que todo el alumnado es reconocido, atendido y valorado (ítem 20: 3,38), mientras que para los de centros favorecidos sería: se preocupa de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud...) (ítem 17: 3,50), aunque en ambos caso le sigue: tomar medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar (ítem 24: 3,37 y 3,40).

Con respecto a las acciones que han sido menos trabajadas por ambos equipos directivos, encontramos coincidencias en relación a las dos primeras: disponer de un procedimiento de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto de personal del centro (ítem 16: 2,75, en ambos casos) y promover que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección (ítem 30: 2,80 y 2,79). Aunque, la tercera acción que menos ponen en práctica los equipos directivos de los centros de zonas desfavorecidas es: generar oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones (ítem 27: 2,95 de media) y los de zonas favorecidas: establecer mecanismos

para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen del entorno educativo (ítem 32: 2,95 de media).

Cuadro 3. Puntuaciones medias y desviación estándar de las respuestas por ítem a la Dimensión II: Centro como comunidad inclusiva

	CONTEXTO DESFAVORABLE		CONTEXTO FAVORABLE	
	Medias	Desviación estándar	Medias	Desviación estándar
Ítem 16	2,75	1,052	2,75	1,042
Ítem 17	3,29	0,946	3,50	0,726
Ítem 18	3,29	0,840	3,35	0,806
Ítem 19	3,10	1,023	3,29	0,791
Ítem 20	3,38	0,889	3,46	0,780
Ítem 21	3,10	1,014	3,18	0,949
Ítem 22	3,25	0,937	3,28	0,888
Ítem 23	3,46	0,928	3,59	0,660
Ítem 24	3,37	0,998	3,40	0,968
Ítem 25	3,08	1,011	3,05	1,006
Ítem 26	3,29	0,946	3,31	0,944
Ítem 27	2,95	1,158	3,10	0,938
Ítem 28	3,25	1,005	3,31	0,986
Ítem 29	3,00	1,078	3,11	0,889
Ítem 30	2,80	1,133	2,79	1,093
Ítem 31	3,14	1,037	3,18	0,948
Ítem 32	3,09	0,971	2,95	1,036
Ítem 33	3,10	1,004	3,13	0,963
Ítem 34	3,03	0,951	3,22	0,876
Ítem 35	3,45	0,906	3,54	0,720

Fuente: Elaboración propia.

Encontramos similitudes con respecto a las acciones que, según el equipo docente, promueven los equipos directivos de ambas zonas para que en sus centros existan Comunidades profesionales de aprendizaje (cuadro 4). Las tres primeras, en ambos casos, van dirigidas a: sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro (ítem 40: 3,27 y 3,58), se interesan por conocer la postura del profesorado en relación a la diversidad del alumnado (ítem 37: 3,16 y 3,45) y promueven la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza facilitando tiempos y espacios (ítem 36: 3,11 y 3,46).

Sin embargo, encontramos algo más de diferencias con respecto a las acciones menos implantadas por los equipos directivos de ambos contextos. Así, los directivos aún no desarrollan, en segundo lugar, de forma conveniente acciones dirigidas a proponer actividades y diseñar estrategias (seminarios, cursos, conferencias, ...) para abordar las percepciones, estereotipos, etc., del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades (ítem 42: 2,91 y 3,10), mientras que los directivos de centros desfavorecidos no promueven, en primer lugar, espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro (ítem 39: 2,84) y los de centros favorecidos: promueven proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora (ítem 38: 3,06).

Destacar que, en esta dimensión, las medias de los ítems son siempre mayores en los centros pertenecientes a contextos favorecidos que la de los desfavorecidos.

Cuadro 4. Puntuaciones medias y desviación estándar de las respuestas por ítem a la Dimensión III: Comunidad profesional de aprendizaje.

	CONTEXTO DESFAVORABLE		CONTEXTO FAVORABLE	
	Medias	Desviación estándar	Medias	Desviación estándar
Ítem 36	3,11	0,903	3,46	0,685
Ítem 37	3,16	1,016	3,45	0,740
Ítem 38	2,99	1,000	3,06	0,902
Ítem 39	2,84	1,016	3,25	0,865
Ítem 40	3,27	0,944	3,58	0,643
Ítem 41	3,11	0,964	3,35	0,803
Ítem 42	2,91	1,090	3,10	0,920
Ítem 43	3,06	1,021	3,25	0,855
Ítem 44	2,90	1,006	3,19	0,903
Ítem 45	2,95	0,970	3,37	0,739
Ítem 46	3,06	1,108	3,29	0,797
Ítem 47	2,99	0,965	3,15	0,861

Fuente: Elaboración propia.

Según se puede observar en el siguiente cuadro, todos los ítems que componen la dimensión Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje han sido “sustancialmente implantados” por los quipos directivos escolares de ambas zonas, ya que las medias, en todos los casos, son superiores a 3. Sin embargo, de nuevo, las medias de las acciones desarrolladas por los equipos directivos de zonas desfavorecidas, son siempre menores que las de los equipos de zonas favorecidas.

Las acciones que en primer lugar han abordado ambos equipos directivos, en opinión del equipo docente, han sido: fomentar el que se valore a las personas en función de sí mismas y no por sus características físicas, étnicas, religiosas, etc., (ítem 55: 3,55 y 3,74). Existe diferencia con respecto a la posición segunda, ya que en el caso de los equipos de zonas desfavorecidas, la acción desarrollada ha sido la de promover el que se respete, en igualdad de condiciones, las distintas creencias del alumnado (ítem 54: 3,51), mientras que en los centros de zonas favorecida ha sido la de proporcionar un trato individualizado, no discriminatorio, al alumnado para responder a sus necesidades educativas (ítem 65: 3,72). La tercera acción mayormente desarrollada en ambos contextos es la de potenciar la participación del alumnado en actividades sociales y académicas del centro Ítem 63: 3,45 y 3,68).

Por último, destacar que en las acciones menos abordadas también hay coincidencia en ambas zonas en cuanto que la menos trabajada ha sido la de promover la participación de los estudiantes en los procesos de sensibilización a través de prácticas inclusivas en el centro (ítem 66: 3,03 y 3,35). A la que le sigue, en el caso de los equipos de zonas desfavorecidas la de animar al profesorado a facilitar la construcción de la identidad del alumnado (ítem 53: 3,05) y en las zonas favorecidas: se interesa porque todo el alumnado se vea representado en los contenidos que se enseñan (ítem 52: 3,42).



Cuadro 5. Medias y desviación estándar de las respuestas por ítem a la Dimensión IV: Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Diferenciando por zonas

	CONTEXTO DESFAVORABLE		CONTEXTO FAVORABLE	
	Medias	Desviación estándar	Medias	Desviación estándar
Ítem 48	3,30	0,973	3,52	0,687
Ítem 49	3,19	0,957	3,57	0,569
Ítem 50	3,30	0,949	3,55	0,594
Ítem 51	3,33	0,919	3,65	0,519
Ítem 52	3,23	0,968	3,42	0,711
Ítem 53	3,05	1,183	3,47	0,677
Ítem 54	3,51	0,858	3,71	0,455
Ítem 55	3,55	0,934	3,74	0,454
Ítem 56	3,41	0,892	3,65	0,531
Ítem 57	3,31	0,876	3,51	0,687
Ítem 58	3,32	0,891	3,55	0,647
Ítem 59	3,16	1,016	3,46	0,714
Ítem 60	3,06	1,076	3,45	0,807
Ítem 61	3,36	0,833	3,57	0,635
Ítem 62	3,26	0,890	3,52	0,638
Ítem 63	3,45	0,843	3,68	0,480
Ítem 64	3,28	1,005	3,46	0,792
Ítem 65	3,41	0,942	3,72	0,541
Ítem 66	3,03	1,011	3,35	0,834

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 6 se muestran los resultados obtenidos tras el análisis diferencial mediante estadísticos no paramétricos (prueba U de Man Whitney) en función de la zona en la que están situados los centros educativos, el cual nos indica la existencia de diferencias significativas, a favor del contexto favorecido, en relación a las dimensiones III y IV (dimensiones a las que solo da respuesta el equipo docente),

Cuadro 6. Medias y diferencias significativas

	TOTAL	CONTEXTO DESFAVORABLE *	CONTEXTO FAVORABLE *	SIG. U MAN-WHITNEY
Dimensión 1	3,03	2,98	3,05	0,503
Dimensión 2	3,21	3,16	3,22	0,959
Dimensión 3	3,20	3,03	3,29	0,018
Dimensión 4	3,46	3,29	3,55	0,033
Total	3,29	3,14	3,37	0,099

Nota: \* Valor promedio. p igual o menor a 0,05.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis diferencial por ítems (cuadro 7), nos muestra diferencias significativas en tres de las cuatro dimensiones (I, III y IV). Así, de los 15 ítems que componen la Dimensión I: Apertura a la comunidad, existen diferencias en tres (centros en zonas favorecidas vs. desfavorecidas): promueve la colaboración con el mundo empresarial, informa a la familia de la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro y promueve acciones que fomentan la comunicación y participación de todas las familias en actividades educativas emprendidas dentro y fuera del centro.

De los 12 ítems que componen la Dimensión III: El centro como Comunidad profesional de aprendizaje, existen diferencias por zonas sólo en dos: promueve la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza facilitando tiempos y espacios y promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro

Por último, por lo que respecta a la Dimensión IV: Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje, de los 19 ítems que la componen hay diferencias significativas en 6 que muestran que los equipos directivos se preocupan de que la planificación de la enseñanza se haga de manera coordinada entre el profesorado, promueven agrupamientos heterogéneos del alumnado, disponen de un plan para dar cuenta de los logros de los estudiantes a las partes interesadas, aseguran que la evaluación se haya realizado de manera coordinada e interdisciplinar, proporcionan un trato individualizado, no discriminatorio, al alumnado para responder a sus necesidades educativas y promueven la participación de los estudiantes en los procesos de sensibilización a través de prácticas inclusivas en el centro

En todos los ítems en los que existen diferencias por zonas, éstas son más positivas en los centros situados en contextos favorables, salvo en la acción relativa a “promueve la colaboración con el mundo empresarial” que está más implantada en los centros de zonas desfavorecidas.

Cuadro 7. Diferencias significativas por ítems (U Man-Whitney)

DIMENSIÓN 1	SIG.	DIMENSIÓN 3	SIG.	DIMENSIÓN 4	SIG.
Ítem 3	0,028	Ítem 36	0,040	Ítem 49	0,004
Ítem 9	0,001	Ítem 39	0,001	Ítem 51	0,017
Ítem 11	0,010			Ítem 60	0,003
				Ítem 62	0,048
				Ítem 65	0,014
				Ítem 66	0,017

Nota: p igual o menor a 0,05.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos ofrecidos en el estudio, de forma general, podemos concluir que los miembros de la comunidad educativa (equipo docente y familias) de todos los centros participantes consideran que sus equipos directivos han implantado “sustancialmente” la mayor parte de las acciones que contribuyen a que sus centros sean inclusivos, agrupadas en dimensiones que hacen alusión a la Apertura a la comunidad, Centro como comunidad inclusiva, Comunidad profesional de aprendizaje y Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los equipos directivos de centros situados en contextos favorecidos lo han hecho mayormente que los de contextos desfavorecidos y, de forma más significativa, en las acciones pertenecientes a Comunidad profesional de aprendizaje y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje, llegando, incluso, a implantar sólo de forma “parcial” acciones relativas a la Apertura a la comunidad. Lo cual, contradice lo señalado por algunos investigadores quienes indican que no existen características diferenciales en la dirección, aunque estos se encuentren en contextos desfavorecidos (Sammons y Bakunn, 2011), o que, en contextos favorecidos y

desfavorecidos, los equipos defienden de igual modo prácticas inclusivas (Gómez-Hurtado, 2013; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

Un análisis más pormenorizado de las acciones llevadas a cabo por los distintos equipos directivos, también nos muestra diferencias en función de la zona, a favor de los que se encuentran en centros ubicados en zonas socio-económicamente medias y altas. Las familias y los equipos docentes de estos centros señalan que sus equipos directivos han implantado más todas las acciones que hacen que los centros sean inclusivos que los equipos de entornos desfavorecidos, salvo en aquellas que van encaminadas a promover la colaboración con el mundo empresarial de manera continuada, organizar debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión e impulsar acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias.

En relación a la Apertura a la comunidad, como señalara Bolhöfer (2011), los equipos directivos de ambas zonas sienten la necesidad de escuchar y tener en cuenta las demandas de las familias y de establecer lazos con la comunidad proponiendo actividades conjuntas (Precey y Mazurkiewicz, 2013), sin embargo, también en ambos contextos, los equipos atienden en menor grado las demandas del mundo laboral e impulsan acciones conjuntas con otros centros educativos, aspecto este que contradice lo señalado por Ainscow y Howes (2007) y Pamies, Senent y Essomba (2016), los cuales destacan la importancia de la participación del centro educativo con otros centros e instituciones del entorno para un buen desarrollo de la inclusión. En este sentido, aun cuando los resultados nos muestran que ambas acciones sólo están instauradas parcialmente en ambos contextos, es en los centros de zonas desfavorecidas en los que los equipos directivos las han instaurado en mayor grado.

Por lo que respecta al Centro como comunidad inclusiva, los equipos directivos de ambos contextos se muestran preocupados por propiciar confianza (Vázquez, Bernal y Liesa, 2014) y crear un entorno rico de información y transparencia (Muijs, 2003) sobre aspectos como la admisión y la matriculación, por poner a disposición de la comunidad los servicios y espacios del centro y por llevar a cabo acciones que prevengan y eviten el absentismo escolar. Cabe destacar que al igual que en la investigación desarrollada por Pamies, Senent y Essomba (2016) los directores de centros desfavorecidos prestan mayor atención a la creación de un clima en el que todo el alumnado sea reconocido, atendido y valorado propiciando una aceptación positiva del mismo.

Los datos nos muestran que aún en ambos contextos la cultura de la evaluación, así como la toma de decisiones conjunta, es uno de los aspectos menos implantados. Resultados que coinciden con los señalado por Dorczak (2013).

La necesidad de que en el centro exista una Comunidad profesional de aprendizaje se ve reflejada en acciones, por parte de los equipos directivos de ambos contextos, encaminadas a sensibilizar al profesorado sobre la necesidad de comunicar situaciones de exclusión y discriminación y a conocer su postura a hacia la diversidad, así como a promover la colaboración del mismo en los procesos de mejora de la enseñanza facilitando tiempos y espacios (Causton y Theotaris, 2017; Dorczak, 2013; Specht y Young, 2010). Sin embargo, en ambos contextos los directivos aún no desarrollan de forma conveniente acciones dirigidas a proponer actividades y diseñar estrategias (seminarios, cursos, etc.) para abordar las percepciones, estereotipos, etc., aunque los directivos de centros desfavorecidos promueven menos estos espacios de reflexión, y los

de centros favorecidos, llevar a cabo proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora.

Las acciones de ambos grupos de directivos están más centradas en la Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Causton y Theotaris, 2017), ya que todas las acciones que componen esta dimensión han sido implantadas de forma sustancial por ellos en sus centros. Lo principal para ambos contextos es fomentar el que se valore a las personas en función de sí mismas y no por sus características físicas, étnicas, religiosas, etc., y se respete, en igualdad de condiciones, a las distintas creencias del alumnado. También se promueve una evaluación diversa y adaptada a las características del alumnado. Destacar que en las acciones menos abordadas en ambas zonas han sido la de promover la participación de los estudiantes en los procesos de sensibilización a través de prácticas inclusivas en el centro y animar al profesorado a facilitar la construcción de la identidad del alumnado e interesarse porque todo el alumnado se vea representado en los contenidos que se enseñan.

Por último, destacar que de forma significativa, las diferencias se muestran a favor de los directivos de zonas favorecidas en acciones dirigidas a: informar adecuadamente a las familias sobre la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro; fomentar la comunicación y participación en actividades educativas fuera y dentro del centro; promover la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza facilitando tiempos y espacios; promover espacios de reflexión sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro; preocuparse de que la planificación de la enseñanza se haga de manera coordinada entre el profesorado; disponer de un plan para dar cuenta de los logros de los estudiantes a las partes interesadas; asegurar que la evaluación se haya realizado de manera coordinada e interdisciplinar; proporcionar un trato individualizado y no discriminatorio al alumnado para responder a sus necesidades educativas y promover la participación de los estudiantes en los procesos de sensibilización a través de prácticas inclusivas en el centro.

Sólo existe diferencia, a favor del contexto desfavorecido, en la acción del equipo directivo relativa a la colaboración con el mundo laboral, debida, tal vez, a la preocupación por las comunidades de estos contextos en alcanzar más este objetivo que el puramente académico.

Las conclusiones mostradas, nos llevan a plantear la necesidad de que la administración educativa promueva la puesta en marcha de planes de mejora por parte de los equipos directivos pertenecientes a zonas desfavorecidas encaminados a la realización de acciones que promuevan la inclusión en sus centros.

Para terminar, señalar como limitación del presente estudio, la falta de significatividad estadística de la muestra. Los centros se han mostrado reacios a participar en la investigación, no por falta de interés hacia la temática, sino, por la saturación en la aplicación de cuestionarios a la que se les viene sometiendo y por el momento en que fueron aplicados (cercano a las sesiones de evaluación). Otro motivo posible, ha podido ser el elevado número de ítems del cuestionario. No obstante, los resultados que se obtienen en el presente trabajo son alentadores, lo que nos lleva a pensar en mejorar la fase de distribución del instrumento, analizando tramos temporales en los que los centros educativos se encuentren más libres de ocupaciones propias de su ámbito, para de esta forma incrementar el interés por la presente investigación y dedicar unos

minutos para rellenar el cuestionario. Además, pensamos que se debería ampliar la muestra a nivel autonómico o nacional.

## Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es>
- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116. <https://doi.org/10.1080/1030011050290203>
- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300. <https://doi.org/10.1080/13632430701379578>
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1741143211420614>
- Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/13603120902759539>
- Arnáiz, P., Azorín, C. y García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Baker, S. D. (2007). Followership: The theoretical foundation of a contemporary construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(1), 50-60. <https://doi.org/10.1177/0002831207304343>
- Blandford, S. (2013). The impact of achievement for all on school leadership. *Educational Management Administration y Leadership*, 41(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/1741143212462701>
- Bolhöfer, J. (2011). *Hacia un marco de referencia en el liderazgo escolar*. Recuperado de [http://cfeleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ES\\_Marco\\_de\\_referencia.pdf](http://cfeleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ES_Marco_de_referencia.pdf)
- Bolívar, A. (2010). *La autonomía de los centros educativos en España*. Recuperado de [http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion\\_revista.htm](http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm)
- Causton, J. y Teoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Conrad, D. A. y Brown, L. I. (2011). Fostering inclusive education: Principals perspectives in Trinidad and Tobago. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 1017-1029. <https://doi.org/10.1080/13603110903490721>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2014). Conclusiones del consejo sobre liderazgo educativo eficaz (2014/C 30/02). Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2017/06/ANEXO-I-B-CONSEJO-EUROPA-2014-LIDERAZGO-EDUCATIVO.pdf>
- Dorcak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. En G. M. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education: Vision, values and voices* (pp. 47-57). Róterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4_5)

- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and urban schools. En M. Ainscow y M. West (Eds.), *Improving urban school: Leadership and collaboration* (pp. 117-129). Maidenhead: Open University Press.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Londres: EPPI Centre, Institute of Education.
- Macmillan, R. y Edmunds, A. L. (2010). Leadership for inclusion: Questions & dilemas. En A. L. Edmunds y R. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fraser, D. y Shields, C. (2010). Leaders' roles in disrupting dominant discourses and promoting inclusion. En L. Edmunds y R. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 7-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
- Iranzo, P., Tierno, J. M. y Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 2, 229-257. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>
- Klingner J. K., Arguelles M. E., Hughes M. T. y Vaughn S. (2001). Examining the school wide spread of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*, 24, 221-234. <https://doi.org/10.2307/1511112>
- Leithwood, K. y Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00003.x>
- León, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399-417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 131-157.
- León, M. J. y López, M. C. (2017). La formación del líder inclusivo. En J. C. Núñez (Comp.), *Perspectivas psicológica y educativa de las necesidades educativas especiales* (pp. 215-225). Oviedo: SCINFOPER.
- León, M. J., López, M. C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E. y Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En J. L. Bernal (Coord.), *Libro de Simposios del XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE)* (pp. 127-153). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Mac Ruairc, G. (2013). Leading inclusive schools. En F. Mac Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices* (pp. 71-80). Róterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4_7)
- MacMillan, R. (2010). Leadership as trust and team-building for inclusive practice. En A. L. Edmunds y R. B. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide*, (pp. 73-82). Róterdam: Sense Publisheres.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en las zonas desfavorecidas: Resumen de resultados de investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-7.

- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0002-7>
- 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(4e), 11-24.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Pamies, J., Senent, J. y Essomba, M. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica*. París: OCDE.
- Precey, R. y Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for inclusion: An overview. En G. M. Ruairc, E. Ottesen y R. Precey (Eds.), *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*, (pp. 105-119). Róterdam: Sense Publishers.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sammons, P. y Bakunn, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sindelar, P. T., Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D. y Liebert, T. W. (2006). The sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children*, 72(3), 317-331. <https://doi.org/10.1177/001440290607200304>
- Specht, J. A. y Young, G. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. En L. Edmunds y R. Macmillan (Eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 65-72). Róterdam: Sense Publishers.
- Vázquez, S. Bernal, J. L. y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: Una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97.

## Breve CV de los autores

### M<sup>a</sup> José León

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y directora del equipo de investigación HUM-386: FORCE Formación del Profesorado Centrada en la Escuela. Ha participado como miembro o directora en una veintena de proyectos de investigación nacionales e internacionales, entre los que destacan: “Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria”; “Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria...”, todos ellos financiados por entidades de reconocido prestigio en el ámbito científico. Es autora de más de cincuenta artículos en revistas nacionales e internacionales y de cincuenta publicaciones e informes técnicos sobre educación inclusiva, formación del profesorado, didáctica y organización universitaria, profesionalización docente, deontología profesional. ORCID ID: 0000-0002-2776-1446. Email: mleon@ugr.es

### **Emilio Crisol**

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada en el año 2005 y Doctor Internacional en Ciencias de la Educación por la misma universidad en el año 2012. Premio Extraordinario de Doctorado. Miembro del grupo de investigación FORCE Formación del Profesorado Centrada en la Escuela desde el año 2005. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación son entre otras, la innovación; metodología didáctica, currículo y formación; la logopedia escolar, Educación Especial, etc. Actualmente participa en el proyecto de investigación: "Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización" (Ref. EDU2016-78191-P). ORCID ID: 0000-0002-3091-6699. Email: [ecrisol@ugr.es](mailto:ecrisol@ugr.es)

### **Rubén Moreno Arrebola**

Graduado en Educación Primaria con mención en educación física en 2014. En 2016 realizó el Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Actualmente se encuentra en 2º año de doctorado y trabajando como maestro especialista de educación física. En cuanto a investigación, es autor principal de 4 artículos y como coautor en 2 capítulos de libro y en 5 artículos. Ha participado como autor y coautor de 12 ponencias en congresos, (simposios, comunicaciones, posters). Como formación adicional, obtuvo en 2015 el título federativo de "técnico en primeros auxilios, salvamento y socorrismo acuático", el título de "monitor de turismo activo y deporte de aventura" y el diploma de soporte vital básico y desfibrilación semiautomática. Ha sido becario ICARO en la Universidad de Granada (2016 -2017) en el Vicedecanato de Prácticum. ORCID ID: 0000-0002-1270-393X. Email: [rubenmorenoarrebola@ugr.es](mailto:rubenmorenoarrebola@ugr.es)



# Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar

## Best Practices for Measures and Programs for School Disengaged Young People

M<sup>a</sup> Teresa González González <sup>1\*</sup>  
José Luis San Fabián <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, España

<sup>2</sup> Universidad de Oviedo, España

El desenganche de ciertos estudiantes con el aprendizaje escolar está estrechamente relacionado con el absentismo, el abandono temprano y las consecuencias educativas y socio-laborales que lo acompañan. Para contrarrestarlo, se promueven y desarrollan diversas medidas y programas. El artículo ofrece una visión panorámica de estas “buenas prácticas” documentadas por la investigación. Para ello se ha realizado una revisión de bibliografía de investigación en la última década sobre programas de reenganche y orientada a paliar el abandono. Los resultados indican que la atención y el cultivo de climas relacionales de respeto y cuidado, un currículo relevante y significativo, dinámicas de enseñanza centradas en los estudiantes, cuidada relación con otras entidades de la comunidad, coordinación y colaboración entre profesionales, flexibilidad de programas, tiempos, espacios y estructuras son, entre otras, prácticas prometedoras para trabajar con alumnado desenganchado y en riesgo de abandono. El conocimiento sobre rasgos de calidad que caracterizan a las prácticas de reenganche documentadas como exitosas en términos de posibilitar la persistencia y evitar abandonos, constituye un referente relevante de cara a analizar programas existentes y cómo discurren en la práctica, y plantear mejoras que alteren rutinas y modos de hacer asentados, que están en la raíz de procesos de desenganche.

**Descriptor:** Deserción escolar; Práctica pedagógica; Relación estudiante-escuela; Programas de educación; Educación.

The student disengagement is closely related to early school dropout and its educational, social and labour consequences. The measures and programs aiming to counteract this problem are diverse. This paper offers an overview of those good practices that are documented in the research literature. To do so, it has been made a literature revision of research from the last decade about programs and measures to relieve the school dropout. The results shown cultivating a respectful and caring atmosphere, a relevant and meaningful curriculum, student-centered teaching practices, a close relationship with other organizations in the community, the professional coordination a collaboration as well as program, timetables, spaces and organizational flexibility are, among others, some promising practices for working with disengaged and at-risk students. Knowledge about quality features of reengagement programs that are documented by the research as successful at favoring the persistence and preventing school dropout are a reference to analyze the current programs and their implementation, and to suggest improvements aimed to modify established routines that lie at the root of school disengagement.

**Keywords:** Dropping out; Teaching practice; School student relationship; Educational programmes; Education.

---

\*Contacto: [mtgg@um.es](mailto:mtgg@um.es)

## Introducción

El presente artículo pretende ofrecer una síntesis de algunas de las prácticas pedagógicas que, según diversas investigaciones consultadas, son prometedoras a la hora de trabajar con estudiantes desenganchados de la educación y tratar de evitar su abandono escolar, posibilitando de ese modo que persistan en su formación. El contenido del texto está, pues, indirectamente ligado a un fenómeno que genera en nuestros días una amplia preocupación en el ámbito educativo –ya sea en el plano de las políticas educativas estatales y autonómicas o locales, ya en los propios centros escolares–, como es el del abandono escolar temprano. Se aborda desde la consideración de que este es el resultado o punto final de un proceso progresivo de desafección y pérdida de interés de ciertos estudiantes por lo escolar y lo académico, que evoluciona a medida que transitan por la institución escolar hasta el abandono definitivo.

Un estudiante que, por las causas y factores que fuere, va perdiendo su interés por lo escolar y por su formación, es un alumno en riesgo de abandono. Los centros escolares, de acuerdo con las políticas del sistema educativo del que forman parte, suelen desarrollar y poner en práctica diversos tipos de medidas y programas, ya sean preventivos o paliativos, de lucha contra el abandono, en orden a aminorar ese riesgo. Constituyen caminos o vías destinadas a asegurar la persistencia de los estudiantes en el contexto escolar, o para reengancharlos o reincorporarlos en la educación o en otras actividades formativas que le permitan transitar al mundo socio-laboral.

El foco de este artículo se sitúa, precisamente, en tales programas y medidas. Son múltiples y de diversa naturaleza, existiendo investigación sobre ellas, tanto en contextos de la Comunidad Europea y los distintos Estados Miembros como en contextos estadounidenses, canadienses o australianos, entre otros. Aunque es notable su amplitud y variedad, existe ya un corpus suficiente para identificar “buenas prácticas”. Esta expresión se utilizará aquí para aludir a distintas acciones, relaciones, dinámicas pedagógicas y climas de aprendizaje que se propician y se ponen en juego en los programas o medidas más exitosas. Es este artículo, con tal calificativo se alude a aquellos que han mostrado mejores resultados en términos de reenganche o persistencia del estudiante en su formación y que, por tanto, han contribuido a evitar el abandono prematuro definitivo. Es cierto que este es, entre otros, uno de los criterios que cabe barajar a la hora de hablar de éxito de programas y medidas de esta naturaleza, pero sin duda puede considerarse como un requisito para el logro de otras metas deseables asociadas al mismo, como son la adaptación social, la integración laboral o la formación ciudadana.

El contenido de las páginas que siguen se ha elaborado a partir de una revisión de la literatura –realizada en el marco de un proyecto de investigación más amplio<sup>1</sup>– sobre desenganche escolar de los estudiantes y los programas o prácticas pedagógicas para paliarlo y evitar el abandono prematuro.

Teniendo en cuenta que el alumnado desenganchado no es homogéneo, y de que las acciones prácticas necesariamente están ligadas a contextos y circunstancias escolares y sociales particulares, en las páginas que siguen se ofrecerá una panorámica general de aquellos aspectos que destaca la literatura en lo que respecta a prácticas educativas y

---

<sup>1</sup> Proyecto I+D (2016). "Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas". Referencia: EDU2016-76306-C2-1-R.

entornos de aprendizaje con estudiantes en riesgo, potencialmente exitosos y que cabría considerar nucleares a la hora de proponer medidas de reenganche educativo o formativo.

El texto se ha estructurado en tres apartados. En el primero se bosqueja el marco teórico desde el que se ha planteado la revisión bibliográfica a la que se alude en este artículo. El segundo refiere, muy escuetamente, el procedimiento seguido para realizar tal revisión. En el tercero, se comentan las principales prácticas o patrones de funcionamiento que se han ido constatando como valiosos en procesos de reenganche o de aminoración de posibilidades de abandono escolar.

## 1. Marco teórico

En este primer punto se presenta brevemente el marco teórico desde el que se ha realizado la revisión bibliográfica recogida en las páginas que siguen. Se ha estructurado en dos apartados; en el primero se hace una primera alusión a la relevancia e incidencia del desenganche educativo, la preocupación manifestada por numerosos países y organismos internacionales por tal fenómeno y la abundante investigación que se ha ido desarrollando sobre sus distintas facetas y manifestaciones en los últimos años, tanto en el contexto español como internacional. En el segundo, se adelanta y explica que el foco de la revisión efectuada se sitúa básica y preferentemente en investigaciones referidas a la puesta en práctica exitosa de programas y medidas para abordar y paliar dichos problemas.

### *1.1. Desafección escolar y abandono: Un tema que preocupa*

El fenómeno de la desafección o desenganche de los aprendizajes y la vida escolar por parte de ciertos alumnos y, ligado a él, el abandono prematuro; el nada desdeñable número de estudiantes sin titulación que les impide proseguir su educación o insertarse en el mundo laboral; el aumento de jóvenes que habiendo abandonado sus estudios no están realizando ninguna actividad formativa pero tampoco de carácter laboral, o de jóvenes que aunque no han abandonado cuentan con una trayectoria escolar muy irregular y un acusado fracaso escolar, constituye un foco de preocupación en nuestra sociedad. No es de extrañar que sea así en momentos como los actuales, en los que la presión por los buenos resultados de los estudiantes está al orden del día, y en los que se sabe que quienes abandonan temprano quedan en desventaja en el mercado de trabajo, con menor probabilidad de encontrar empleo a tiempo completo, y afrontan mayores dificultades sociales, económicas, de salud y bienestar en general (Rumberger, 2011; Sodha y Guglielmi, 2009). Se ha insistido y advertido, en ese sentido, de las nefastas consecuencias del desenganche y posterior abandono escolar prematuro en el desarrollo económico y competitividad de los países, como queda patente, por ejemplo, en informes y normativas de la Comunidad Europea y en los de sus estados miembros, incluidos el español (Comisión Europea, 2013, 2014; MECD, 2014, entre otros). Paralelamente, y denunciando lecturas puramente economicistas (Escudero, 2016; Rambla y Fontdevilla, 2015), también se ha venido insistiendo en que el riesgo de exclusión educativa y social que conllevan los fenómenos de desenganche y abandono escolar no está distribuido igualitariamente sino mediatizado por factores sociales, económicos y estructurales, más acusados entre poblaciones marginadas y vulnerables.

En cualquier caso, es comprensible que el poner en marcha medidas tendentes a evitar el abandono (último peldaño del proceso de desenganche) o a posibilitar la vuelta y reenganche, sea una cuestión de creciente interés subrayada en las agendas de inclusión

social internacional y priorizada en los niveles estatales y autonómicos a través de distintas políticas de reforma educativa.

Abordar este problema constituye un reto importante en los sistemas educativos europeos y, en general, de la OCDE. Un claro ejemplo es el español, con tasas de fracaso y abandono escolar notables, en el que es evidente el afán de regular líneas de actuación y medidas de lucha contra el abandono que frenen y eviten el aumento de jóvenes que se descuelgan de la vida escolar para finalmente no proseguir su formación. Una muestra de esta preocupación es el interés por investigar y comprender en todas sus dimensiones dicha problemática, y elaborar conocimiento y propuestas de actuación al respecto, como puede colegirse de distintos análisis sobre abandono escolar (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010; Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010; Tarabini, 2015, entre otros) o en torno a diferentes medidas para evitar fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, el abandono “forzoso” que se deriva del mismo (p. ej. Escudero, 2013, 2016; González, 2015a, 2016).

Referencias como las anteriores se localizan en el contexto del estado español, pero el asunto está al orden del día en otros muchos países, entre ellos, y por citar sólo algunos más próximos, los del entorno europeo, como refleja la amplia investigación disponible sobre el tema (p. ej., Ashwin y McVitty, 2016; Blaya y Bergamaschi, 2015; CEDEFOP, 2010; Davies, Lamb y Doecke, 2011; Day, 2013; Evans et al., 2009; Kettlewell et al., 2012; Magalhaes et al., 2015; Nelson, 2011; Nelson y O’ Donnell, 2012; Sodha y Guglielmi, 2009; Tomaszewska-Pekala, Marchlik y Wrona 2015; Traag y van der Velden, 2008; Trowler y Trowler, 2010; Wogboroma, 2014).

### ***1.2. La puesta en práctica de medidas y programas de reenganche***

Los programas y medidas que se han ido arbitrando desde las políticas educativas de diferentes países para afrontar los procesos de desafección y revertirlos son diversos. Igualmente, la investigación existente sobre las mismas –como se irá refiriendo en las páginas que siguen– es amplia en sus focos de atención: desde el análisis de las coordenadas sociopolíticas, económicas y educativas más generales en las que se promueven, pasando por las condiciones organizativas para llevarlas a cabo, los profesionales implicados y su formación, las conexiones con entornos comunitarios, empresariales, etc. hasta las prácticas pedagógicas concretas que se despliegan en las aulas y los modos en que las viven los estudiantes, los resultados académicos, personales y sociales, así como niveles de implicación y reenganche alcanzados por los destinatarios. Son planos de análisis complementarios y necesarios para conocer en profundidad qué está ocurriendo en los procesos de reenganche de esos jóvenes, con qué nivel de éxito –reinserción educativa y/o socio laboral– y qué prácticas pedagógicas están contribuyendo a ello.

Desde una perspectiva de intervención educativa, nos interesa aquí la investigación acerca de qué ocurre en la práctica con las medidas y programas destinados al reenganche escolar o formativo. El foco en centros y aulas no ha sido preeminente en este terreno del abandono y el desenganche, predominando enfoques de investigación más centrados en los estudiantes individuales y sus características o en sus entornos socioculturales, familiares y económicos, que en los marcos escolares en los que discurre su experiencia educativa. Aunque más escasa, tal investigación ha evidenciado que diversas dimensiones y dinámicas de funcionamiento curricular y organizativo de los centros educativos estarían en la raíz de porqué ciertos estudiantes, ante una experiencia escolar que no les resulta significativa ni satisface sus necesidades e intereses, fracasan e, incluso, abandonan

(Aristimuño y Parodi, 2017; Bond et al., 2007; Escudero y Martínez, 2012; González, 2015b; Knesting, 2008; McMahon et al., 2012; Morentin y Ballesteros, 2018; Salvà, Trobat, y Forgas, 2014; Seguedin, 2012; Strobel et al., 2008); igualmente, ha puesto de manifiesto cómo distintas razones aducidas por los estudiantes para justificar su desenganche están relacionadas con la experiencia educativa que le ofrece el propio centro escolar: modos en que están estructuradas las clases, el aburrimiento en ellas y la escasa actividad práctica, las escuetas o tirantes relaciones con los profesores, el currículo al que se enfrentan, el clima rígido y punitivo, la falta de apoyo, y un largo etcétera (p. ej., Mills y Mcgregor, 2010).

En sentido contrario, la investigación que se revisa aquí sobre la puesta en práctica y desarrollo de estrategias frente a la desafección escolar y el abandono que resultan exitosas, muestra que, cuando confluyen las condiciones y prácticas oportunas, lo que ocurre en el centro escolar y las aulas deja de ser un factor de riesgo para ser un factor de protección y prevención frente a desenganches y abandonos.

Mirar al funcionamiento organizativo y educativo de los centros y aulas para explorar en qué medida están contribuyendo a que algunos se descuelguen y abandonen o, mejor aún, indagar en aquellas iniciativas y medidas que contribuyen a una mayor implicación de los alumnos en sus aprendizajes constituye un conocimiento valioso que nos aporta la investigación sobre factores, condiciones y prácticas que pueden estar incidiendo en el abandono y, en consecuencia, posibilitar el reenganche educativo.

## 2. Método

La revisión bibliográfica sobre los procesos de desenganche escolar y puesta en práctica exitosa de programas y medidas para revertirlo, se ha realizado a través de la consulta de informes, artículos u otros documentos (resúmenes estadísticos, tesis doctorales, informes oficiales de evaluación, etc.). Buena parte de ellos se localizaron a través de Internet, fundamentalmente en Google o, para algunas búsquedas más específicas en Google Académico. En todo momento se tomó como criterio de selección básico que se tratase de documentación de carácter académico y referida a investigaciones sobre programas y medidas desarrolladas en organizaciones educativas. Se descartaron, pues, textos meramente divulgativos, periodísticos, comentarios en *blogs*, copias de presentaciones en *power point* y similares. Los términos básicos de búsqueda fueron: enganche, desenganche, desafección, desconexión, desvinculación y segunda oportunidad utilizados en español y en su correspondiente traducción en inglés, combinados con los términos escolar, aprendizajes, educativo, estudiantes. Se ha revisado preferentemente documentación a partir del año 2007, con algunas excepciones, por su relevancia, de artículos o documentos anteriores.

Aunque no es el objetivo de la presente investigación, es relevante señalar dos primeras conclusiones que surgen de la búsqueda y filtración de documentación:

- No es posible ni pertinente hablar en general de “alumnos desenganchados”: estamos ante un contingente de estudiantes muy heterogéneo en lo que respecta tanto a sus características sociales, personales y culturales como a su grado o nivel de desenganche, que puede ser de distinto calado, siéndolo también, por tanto, sus intereses y sus necesidades educativas (Callahan et al., 2009; Evans et

al., 2009; Nelson y O'Donnell, 2012; Ross 2009; Shoda y Guglielmi, 2009; Spielhofer et al., 2009; Stamou et al., 2014).

- En consecuencia, no cabe hacer generalizaciones o pensar en posibles “fórmulas” salvadoras para un problema tan complejo, multidimensional y multifactorial, que requerirá vías de solución necesariamente contextualizadas, integradas y buenas prácticas que tengan en cuenta distinciones y matices diversos.

### **3. Ámbitos de buenas prácticas en medidas y programas frente al desenganche y el abandono escolar**

La investigación revisada pone de manifiesto cómo las prácticas que caracterizan a los programas y medidas que generan buenos resultados tocan múltiples aspectos, desde los curriculares, a otros más estructurales, relacionales, de clima y ambiente de aprendizaje, de apertura y relación con la comunidad, etc. poniendo de manifiesto la importancia de mantener una mirada multidimensional. En los siguientes sub-apartados se hará una breve referencia a ellos. No se trata, pues, de prácticas o modos de actuar aislados unos de otros, sino, al contrario, interrelacionados y complementarios.

#### **3.1. Atender a aspectos relacionales**

Las relaciones y conexiones de los estudiantes con docentes, apoyos y compañeros, su sentido de pertenencia y los vínculos socio afectivos en su entorno escolar ocuparon siempre un lugar relevante en la literatura sobre *engagement* (Conner, 2016). Se ha venido considerando como una de las dimensiones que, junto con la conductual y la cognitiva, configuran la implicación del alumnado en sus aprendizajes (González, 2010).

Lo relacional, en el sentido más amplio del término, cobra especial importancia en el análisis de los procesos de desenganche escolar. Atweh y otros (2007), por ejemplo, planteaban hace una década la pertinencia de concebirlo como un proceso de ruptura o fracaso de las relaciones entre estudiante y escuela. Por su parte, Zyngier (2014) mantiene que la implicación (*engagement*) de los jóvenes con su formación requiere que haya relación entre esta y la vida cotidiana del alumno, subrayando la importancia de que se sientan conectados e implicados en sus propias comunidades y de una pedagogía que cultive y alimente tales conexiones. También Smyth y otros (2008) reconocen la importancia de los componentes relacionales desde lecturas amplias y no únicamente focalizadas en el alumno particular. A partir de su investigación concluyen que "el resultado más profundo... fue que los jóvenes renuncian a la escuela cuando no pueden formar relaciones sostenibles con pares, adultos y desde luego la propia institución" (p. 2). Esa faceta relacional, apuntan los autores, alude tanto a relaciones interpersonales como a relaciones ideacionales. Las primeras, relativas a las desarrolladas con los estudiantes, que habrían de estar basadas en el respeto, la confianza, el cuidado y consideración hacia el otro. Las segundas, referidas a cómo se inicia a los jóvenes en el proceso de relacionarse con ideas y asuntos sociales más amplios e importantes "cómo las analizan, cómo interrogan la información, hacen transferencia de conocimiento, y desarrollan posiciones éticas respecto a cuestiones socialmente importantes sobre las que adoptar con prudencia y coraje una postura" (pp. 158-159). Ambos aspectos, concluyen los citados autores, son relevantes y cruciales de cara a enganchar a los estudiantes en la escuela y sostener su deseo de querer continuar el aprendizaje formal.

Aunque aportaciones como las indicadas reflejan la coexistencia de diferentes concepciones sobre los aspectos y facetas relacionales ligados al enganche o desenganche de los estudiantes con sus aprendizajes, buena parte de la bibliografía revisada (Bond et al., 2007; Callanan et al., 2009; Ingólfur y Valgerður, 2016; Ketewell et al., 2012; Knesting, 2008; Li, 2017; Maroulis, 2008; McLaughlin y Gray, 2015; Murray-Harvey y Slee, 2007; Nouwen et al., 2016; Ross, 2009; Rumberger et al., 2017; Suárez, Pimentel y Martín, 2009), particularmente cuando alude a resultados positivos de programas y medidas de reenganche, destaca y pone sobre la mesa el papel que en procesos de reenganche desempeña el cultivar atmósferas o climas relacionales de atención y “cuidado” personalizado, así como las relaciones positivas mutuas, de respeto y colaboración entre los implicados.

Si bien este ámbito abarca relaciones con compañeros, directivos, otros agentes de la comunidad, etc. nos referiremos aquí especialmente a las establecidas entre alumnos y docentes u otros profesionales en los programas o medidas de reenganche, a las que aluden comúnmente los jóvenes cuando explican qué motiva su falta de interés en lo escolar, o su decisión de abandonar. No se circunscriben únicamente al aula o los espacios formativos en que transcurre un determinado programa o medida, sino también al centro en su conjunto. Aportaciones de los investigadores antes referidos han destacado la relevancia de cultivar en el centro un clima social y académico personalizado y acogedor frente a uno inhóspito, despersonalizado, burocrático y de anonimato. Si el primero está relacionado con el desarrollo por los estudiantes de un sentido de pertenencia al centro escolar y mayor intención de permanecer e implicarse, el segundo estaría contribuyendo a su desenganche, así como a un menor rendimiento.

Interacciones con los docentes que contribuyen a que los estudiantes puedan vivir el centro, el aula u otros espacios de formación como entornos de los que forman parte, a los que pertenecen, en los que pueden participar e implicarse... estarían ligadas a prácticas de aula en las que se presta atención cuidadosa a conocer a los estudiantes como personas totales, a una atmósfera de relaciones de confianza, respetuosas y de apoyo; el escucharlos y respetar su conocimiento; estar al tanto de cómo evolucionan académicamente, con qué dificultades se están encontrando y, por tanto, qué apoyos y respuestas curriculares pueden necesitar; el conectar con sus vidas, sus propios intereses y reconocer sus voces; el potenciar la interacción significativa entre estudiantes en el contexto del aula y las tareas escolares más que patrones de trabajo individual y aislado. Elementos todo ellos relevantes. Como han señalado Hancock y Zubrick (2015):

*La formación de relaciones es un aspecto central para el enganche de los estudiantes. Sin esto, la excelencia en la pedagogía, la flexibilidad curricular, y las políticas, aunque necesarias, no serán suficientes para reenganchar a alumnos desenganchados o que se están desenganchando. (p. 9)*

### **3.2. El currículo y los modos de desarrollar la enseñanza**

La literatura revisada insiste en que la falta de implicación y consiguiente desenganche no es un fenómeno ajeno al currículo que se oferta en el centro: los estudiantes no pierden el interés y se desenganchan de los aprendizajes en general sino de aquellos que promueve el currículo escolar. Esta situación se produce incluso en programas específicamente pensados para alumnos desenganchados (González y Porto, 2013).

El tema del currículo y su papel en los procesos de desafección y abandono escolar es complejo: qué currículo, qué estructura curricular, cuánto peso ha de tener lo académico o

lo práctico, el cultivo de qué competencias para afrontar las complejidades del mundo actual e, igualmente, qué enseñar, con qué metodologías, cómo asegurar experiencias escolares de calidad y aprendizajes valiosos para el alumnado desafectado o que ya ha abandonado y retoma de nuevo su formación y educación, son cuestiones habituales en la bibliografía y documentación revisada.

No es un asunto libre de polémicas, particularmente en lo que respecta al peso que debe tener la formación académica y la de carácter más práctico o profesional (Nelson y O'Donnell, 2012), o a la atención curricular que también –ante niveles de desenganche muy acusados y propiciados por barreras y dificultades en la vida cotidiana de los estudiantes– cabe prestar a las habilidades “blandas” como el cultivo de la autoestima, lo emocional y relacional, las habilidades para la vida cotidiana, etc. (Biebly et al., 2002; Evans et al., 2009; Ketewell et al., 2012). Alargaría en exceso el artículo entrar aquí en todos estos aspectos; sólo se hará una breve alusión a algunos rasgos curriculares más destacados en la investigación e informes revisados sobre el tema que nos ocupa (ALA, 2010; Kettellew et al., 2012; Lloyd-Jones et al., 2010; Lumby, 2013; Mills y McGregor, 2010; Murray y Mitchell, 2016; Portelli, Shields y Vibert, 2007; Smyth, 2012; Smyth et al., 2008; Tadich et al., 2007; Zyngier, 2007, 2012).

Un aspecto comúnmente referido alude a las mayores posibilidades de reenganche o de paliar desenganches cuando el currículo es considerado y planteado como espacio para explorar la relación entre los diferentes materiales y conocimientos que se estén trabajando con los alumnos/as y sus propias experiencias e intereses. En otros términos, no sería propicio en procesos de reenganche un currículo planteado como conocimiento acreditado a transmitir a los alumnos para que lo reproduzcan y poco más. Más bien, el éxito de medidas de reenganche escolar estaría ligado a un currículo:

- Que posibilite aprendizajes que estén conectados a la vida de los jóvenes, organizado alrededor de sus intereses vitales, experiencias y aspiraciones, con relevancia y significado para ellos. Es pertinente, pues, que las propuestas curriculares no pasen por alto quiénes son los estudiantes, qué saben, qué les interesa... cómo es la comunidad en la que viven, qué hacen, cómo es su vida, su cultura. También lo es tomar en cuenta su voz: el aprendizaje no se construye para ellos, sino con ellos.
- Que se lleve a cabo de modo integrado, más que segmentado en asignaturas o módulos poco relacionados entre sí. Un currículo que facilite articular el trabajo con los estudiantes en torno a problemas reales cuya resolución requiere echar mano de aportaciones provenientes, integradamente, de diferentes asignaturas o ámbitos de conocimiento teórico y práctico.
- Que implique a los estudiantes en tareas rigurosas, auténticas y socialmente valiosas. Un currículo superficial y poco riguroso es, como apuntan algunos (Riele 2014; Zyngier y Gale, 2003), no equitativo.
- Que, cuidando esa conexión con las experiencias y conocimientos del estudiante, no se queda en la propia experiencia, sino que contribuye a interrogarla y desafiarla, a desarrollar en todos los estudiantes disposiciones, modos de pensar y aprendizajes necesarios para interpretar críticamente el mundo en el que vive cotidianamente (Zyngier, 2007).



Correlativamente, la investigación consultada también aporta información sobre los modos y patrones de enseñanza en las aulas que estarían resultando en un mayor o menor éxito en revertir el desenganche o en lograr un reenganche educativo o formativo.

A nadie se le escapa que las prácticas concretas que pueden contribuir a que los alumnos se impliquen y enganchen no tienen un carácter universal, pues están ligadas a los contextos concretos en los que ocurren sin que sean fácilmente transferibles a otros de manera directa. Tomando en cuenta esa advertencia, se comenta a continuación, a título ilustrativo, algunos rasgos característicos de procesos de enseñanza a los que se alude frecuentemente en la literatura como favorecedores del reenganche o reincorporación y persistencia de los estudiantes. Entre otros se documentan como exitosas experiencias y programas en los que:

- La enseñanza es más personalizada, cuidando que las respuestas pedagógicas estén ajustadas a necesidades e intereses de los estudiantes.
- Se echa mano de experiencias de aprendizaje valiosas y significativas, actividades de resolución de problemas del mundo real... Cultivo de habilidades superiores de pensamiento.
- Se pone en juego las diversas posibilidades que ofrecen las metodologías de aprendizaje colaborativo, basadas en la indagación, de carácter práctico, en la que alumnos investigan temas, cuestiones, asuntos de sus vidas y experiencias.
- Se atiende tanto a lo académico como a lo emocional y social del aprendizaje humano y escolar, y se refuerzan vínculos y relaciones –un sentido de comunidad– entre los estudiantes y entre estos y los docentes.

Elementos como los indicados ponen de manifiesto el papel que pueden desempeñar nuevos modos de desplegar el trabajo con los estudiantes en las aulas, marcadamente diferentes de los estilos de enseñanza autoritarios y chapados a la antigua, con poco diálogo y flexibilidad, cuyo uso, como señalan Fullan y Longworthy (2014), desmoraliza a los jóvenes.

Por su relación, cabe mencionar otros dos aspectos estrechamente relacionados con las dinámicas de trabajo en las aulas con los alumnos: uno, la importancia de los procesos de evaluación de los aprendizajes, no centrados únicamente en resultados académicos, en los que se ofrece *feedback* positivo, se valoran y reconocen logros como vía de apoyo al aprendizaje. Otro, sin duda muy relevante, como es el papel crucial de los pertinentes mecanismos de tutoría, de apoyo académico y personal, de orientación a los más desenganchados, en sus procesos de reenganche educativo y/o formativo (CEDEFOP, 2010; Day et al., 2013).

En síntesis, y sin ánimo de generalizar, en prácticas curriculares y de aula de programas de reenganche exitosos –en el sentido con el que se está utilizando aquí, el término exitoso– se cuida que los estudiantes puedan ver y vivenciar sus vidas y experiencias cotidianas como relevantes para su aprendizaje y éxito escolar, puedan sentir que se respetan los conocimientos y habilidades que traen consigo, y puedan implicarse en actividades de resolución de problemas del mundo real. En estas coordenadas, los componentes relacionales a los que se hacía referencia en el apartado anterior son clave. Así, se identifican como buenas prácticas aquellas en las que los docentes u otros profesionales se esfuerzan por: a) conocer y reconocer lo que los jóvenes hacen y son fuera del ámbito escolar en orden a hacer conexiones pedagógicas efectivas en el aula; b)

ayudarles a explorar sus propios intereses personales y de su entorno y c) aportarles oportunidades para que puedan negociar aspectos de su aprendizaje y tomar en consideración sus experiencias fuera del centro escolar. La cercanía o lejanía entre estas y las promovidas en las instituciones educativas constituye, como ya se han indicado, un aspecto a considerar seriamente cuando hablamos del desenganche y no implicación de alumnos en la escuela.

### **3.3. Conexiones y relaciones con organizaciones de la comunidad**

Se comentan en este apartado algunas prácticas relevantes destinadas a establecer y cultivar relaciones con organizaciones culturales, sociales, educativas, empresariales, etc. de la comunidad, en cuanto que fuente de oportunidades reales de aprendizaje –académicos o prácticos– más allá de las paredes del centro educativo.

Una de ellas es la de tomar en cuenta la comunidad, los entornos en los que viven los estudiantes, así como las barreras o dificultades que acompañan a aquellos que provienen de entornos complejos y de amplia vulnerabilidad. Wilson, Stemp y McGinty (2011) por ejemplo, insisten en aportaciones de investigadores que apuntan que el trabajo con alumnos cuyas experiencias de vida son muy complejas, alejados de la cultura tradicional de la escuela y en desventaja por su falta de capital social, cobra una gran relevancia el cultivo de relaciones de aprendizaje que "sean inclusivas de las familias y las comunidades de los estudiantes y, como tal, apoyen holísticamente y posibiliten a los jóvenes a construir capital social" (p. 33). Especialmente insistentes en el valor de las conexiones y relaciones con la comunidad son investigaciones que, desde planteamientos críticos y sociocríticos, han documentado programas y medidas de reenganche orientados por la idea de un "engagement comunitario", en el que las nociones ya comentadas, de estar conectado a, relevancia curricular, currículo cercano a la vida de los jóvenes, etc. ocupan un lugar nuclear.

Se trata de programas que promueven una mayor implicación y conexión con el mundo real, por tanto, con la comunidad a la que pertenecen los jóvenes destinatarios. Se desarrollan desde un enfoque de "pedagogía crítica del enganche que coloca a las escuelas como un recurso comunitario que puede trabajar en colaboración con los residentes locales para construir una comunidad mejor" (Smyth et al., 2008, p. 155). Se insiste, en esta línea, en la importancia de que los centros escolares generen los marcos adecuados para trabajar "colaborativa y democráticamente con sus comunidades e involucrarlas en las vidas educativas de sus estudiantes" (p. 152).

Por lo demás, en la literatura más al uso, que ya se ha ido citando en apartados previos, son diversas las actuaciones que se documentan como exitosas en medidas o programas de reenganche, entre ellas:

- La existencia de un planteamiento y política de centro sobre las relaciones con las familias y sobre cómo implicar a estas y a otras personas que puedan ser relevantes en la vida de los jóvenes desafectados de los aprendizajes escolares.
- El establecimiento de contactos, acuerdos y convenios con agencias, servicios sociales, empleadores o empresas locales. Constituyen una fuente de posibilidades para que programas y medidas de reenganche puedan ofertar oportunidades de experiencia laboral, prácticas y apoyos para actividades más allá del centro educativo. Igualmente, resulta relevante es el establecimiento de conexiones con otros centros escolares de cara a intercambiar información y

conocimientos, experiencias de innovación y mejora relacionadas con estrategias de reenganche, etc.

Junto con elementos como los anteriores de apertura e interacción con la comunidad, también en la literatura revisada se insiste en prácticas que posibilitan y apoyan que los estudiantes aprendan, en contextos reales, con expertos externos al centro, profesionales de diferentes ámbitos, voluntarios, en otras organizaciones, haciendo uso de las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales (Paul Hamilton Foundation, 2012). En una línea similar, Smyth y otros (2008) defienden el uso de los “fondos de conocimiento” de la comunidad y documentan su utilización en medidas y programas exitosos de reenganche en los que la conexión y apertura a la comunidad ocupan un lugar relevante.

#### ***3.4. Otras condiciones organizativas***

Aspectos como los comentados en apartados anteriores constituyen ejes importantes sobre los que se articulan programas, medidas educativas o formativas que han resultado exitosas en revertir el desenganche y desafección de estudiantes. Es bien sabido, no obstante, que difícilmente tales prácticas se podrán desarrollar si, al tiempo, no se cultivan desde los propios centros educativos ciertas condiciones y dinámicas de funcionamiento organizativo. Son estas las que, en última instancia, harán posible que principios y aspiraciones del centro o la institución educativa –en este caso, relativos a construir una organización que “enganche” a los alumnos en el aprendizaje– se materialicen en prácticas concretas y cotidianas. La literatura revisada no contempla como exitosas las actuaciones aisladas, desconectadas unas de otras sino, más bien, aquellas en las que se replantean todas las facetas y dimensiones que configuran la organización educativa como tal: las de carácter más pedagógico como también otras relacionadas con su vida o funcionamiento como organización. Algunas de las condiciones organizativas reiteradamente aludidas (Mills y McGregor, 2010; Menzies y Baars, 2015; Portelli, Shields y Vibert, 2007; Paul Hamilton Foundation, 2012; Riele, 2014; Smyth et al., 2008), sin entrar en detalles que alargarían el texto en exceso, son, entre otras, la presencia de:

1) Dinámicas de coordinación y colaboración entre docentes y otros profesionales implicados en programas y medidas de reenganche, evitando el trabajo fragmentado y en aislamiento. Es una condición imprescindible para desarrollar ese currículo relevante, próximo a las vidas y necesidades del alumnado, hacerlo con coherencia y continuidad, al que ya se aludió en apartados anteriores. Ello tiene que ver con cultivar y alimentar la disposición de los profesionales implicados en los programas o medidas a pensar y trabajar conjuntamente sobre aspectos relacionados con su práctica educativa, a cuestionar ideas, prácticas y rutinas tal vez poco ajustadas a las necesidades de esos alumnos y explorar vías de mejora. Establecer relaciones profesionales que permitan ir construyendo y manteniendo una concepción compartida sobre el programa o medida de re-enganche –en qué consiste, qué sentido tiene, porqué y para qué se imparte, sobre qué concepción de la formación, los aprendizajes, los alumnos..., sobre qué principios o “visión” se asientan las actuaciones que se van a llevar a cabo con los estudiantes...– colaborar en planificar el trabajo que se va a desarrollar en el programa y acordar estrategias pedagógicas básicas a utilizar, clarificar aspectos relativos a la evaluación de estudiantes y de la propia práctica, etc. Smyth y otros (2008) refiriéndose a su propio trabajo sobre experiencias con alumnado desenganchado en escuelas y comunidades en desventaja, apuntan al respecto: “Cuando las escuelas estaban comprometidas con crear espacios para la colaboración docente, la

reflexión y planificación, la probabilidad de que hubiese posibilidades innovadoras para el enganche de los estudiantes fue mayor” (p. 134).

2) Un clima de centro/institución segura (sin amenazas, conflictos, riesgos de acoso...) y estable, en el que se sienten bien aceptados y bienvenidos ya en el centro en general o en los contextos de aula, prácticas, tutorías... en particular. Políticas de convivencia y de disciplina de naturaleza educativa y constructiva más que punitiva.

3) Condiciones que posibiliten la participación y voz de alumnos en las aulas y el conjunto del centro. Son claras a este respecto experiencias, programas y medidas a los que aluden, entre otros, Downem, Nairz-Wirth y Rusinaite (2016), Fielding (2012), Johns (2014), Menzies y Baars (201), Nowmen y otros (2016), Smyth (2006, 2012), Zyngier (2007), y la relevancia de cultivar principios democráticos en la institución educativa, dar a los estudiantes oportunidades u ofrecerles alternativas que les posibiliten ejercer poder, participar, disponer de cierta capacidad de actuación autónoma y expresar sus voces y puntos de vista. Como señalaban Echeita y Sandoval (2010, p. 13), “si es importante que los alumnos tengan oportunidades de participar en las decisiones que les afectan, especialmente lo es para los alumnos más vulnerables a la exclusión escolar”.

4) Algunas condiciones estructurales y de carácter más formal como:

- Tamaños pequeños de aula y ratio alumnos-profesor bajas, que favorecen buena atmósfera/clima relacional pues permiten conocer a los alumnos mejor, estar con ellos el día completo..., o facilitan el acceso y cercanía de los alumnos a sus docentes.
- Mecanismos y procedimientos para la participación en decisiones del programa y su desarrollo en el aula, abordar temas de absentismo o relacionados con él, así como asuntos de comportamiento y disciplina.
- Procedimientos y criterios para establecer y sostener relaciones con las familias, otros centros e instituciones que desarrollan programas similares, o con los que se estén desarrollado planes de actuación conjuntos o en red, con centros de prácticas, asociaciones, servicios comunitarios, etc.
- Criterios pedagógicos para la distribución horaria (flexible) del trabajo de profesores y la actividad de los alumnos en el programa o medida en cuestión; para la organización y asignación de los espacios de trabajo y su rentabilización pedagógica; para la ubicación espacial de los programas, y aulas en que se desarrolla (Portelli, Shields y Vibert, 2007; Paul Hamlyn Foundation, 2012).

5) Previsión explícita y planificación de acciones de formación a realizar con los docentes y otros profesionales con los que se cuenta para desarrollar el programa(s) o medida(s).

6) Instalaciones, equipamiento y materiales adecuados y suficientes, facilitadores del trabajo y la labor docente y la tarea de los alumnos.

7) Mecanismos contemplados en el centro para recabar información sobre el programa o medida de re-enganche: su diseño, desarrollo e impacto que está teniendo en el alumnado, para analizarla y hacer uso de la misma en sucesivos procesos de toma de decisión y mejora de la práctica cotidiana con el alumnado más desenganchado o menos implicado en sus propios aprendizajes.

#### 4. Consideraciones finales

En los apartados previos se ha puesto de manifiesto la diversidad y complejidad del fenómeno del desenganche escolar y las prácticas constatadas como más exitosas al llevar a cabo medidas y programas arbitrados con la pretensión de paliarlo.

Estamos ante un panorama amplio y disperso de focos y líneas de investigación, así como de decisiones políticas en torno a un problema poliédrico sobre el que –como se apunta al inicio de este artículo– existe una gran diversidad de teorías, modelos y enfoques en torno a su comprensión y su resolución. Tal dispersión exige un ejercicio de síntesis y estructuración para fijar unas coordenadas que ayuden a familiarizarse con el conocimiento disponible, a orientarse dentro de este ámbito, a enmarcar y acotar debidamente las cuestiones y problemas y a emprender iniciativas sobre la base de lo ya sabido y realizado. En concreto, se han identificado las características más notables de los programas y medidas desplegadas frente al desenganche y el abandono escolar, Son características que implican diferentes niveles de intervención, desde el curricular al de la sociedad en su conjunto, si bien la revisión bibliográfica se ha centrado preferentemente en los niveles meso (centro escolar) y micro (aulas).

Siendo conscientes de las limitaciones inherentes a la pretensión de realizar una revisión bibliográfica sobre un asunto tan complejo y con tantas facetas, lo expuesto en apartados anteriores nos permite una primera y cautelosa aproximación a un conjunto de rasgos de calidad que caracterizan a las prácticas inclusivas de reenganche. Entre ellos los aspectos relacionales y de interacción educativa personalizada, respetuosa y emocionalmente rica; un enfoque curricular más apropiado, basado en el desarrollo de aprendizajes vitales, la experiencia e implicación del joven en su aprendizaje y la globalización, entre otros, lo que se traduce en patrones de enseñanza y entornos de aprendizaje alternativos a los habituales y en modos de valorar y reconocer logros como vía de apoyo al aprendizaje. También resulta fundamental el compromiso de la comunidad con las medidas de reenganche, sin olvidar determinadas condiciones organizativas, formales y no formales, de las instituciones facilitadoras.

Además de los anteriores aspectos, también debemos hacer referencia a programas exitosos fuera de los contextos escolares formales –escuelas de segunda oportunidad (Day et al., 2013; Gasch y Navas, 2017; Thureau y Usón, 2017); programas alternativos (Riele, 2014)– que revelan una atención cuidada a planes de aprendizaje personalizados; cultivo de habilidades de empleo, de habilidades para la vida y participación en experiencias de trabajo como parte integrante de la oferta formativa; reconocimiento del potencial de aprendizaje de actividades de distinta naturaleza, no sólo las académicas; y, en general, la importancia de desarrollar enfoques de intervención integral y holística. Investigadores en este ámbito exploran y valoran la eficacia de estas opciones formativas para satisfacer necesidades de jóvenes que rechazan lo ofertado por el centro escolar y que, por razones diversas, es improbable que vuelvan a él. Insisten en que los programas y medidas desarrolladas en contextos escolares regulares podrían aprender y beneficiarse de esas prácticas y modos de trabajo más flexibles y alternativos (Lago et al., 2015).

En todo caso, al igual que se ha evidenciado que el desenganche está ligado, entre otros aspectos, a la experiencia educativa vivida por el estudiante en su trayectoria escolar, la investigación sobre medidas de reenganche también constata que es la presencia de unas determinadas prácticas de aula, y ciertos entornos de aprendizaje, lo que contribuirá a que

esas medidas sean una vía real de reenganche a la educación formal o a la formación para la transición al mundo del trabajo.

El conocimiento sobre el particular es relevante de cara a analizar programas existentes y cómo discurren en la práctica, plantear mejoras e incluso diseñar reformas. También en el marco de la gestión del conocimiento, una vía ampliamente utilizada para contribuir al aprendizaje y mejora de los programas existentes consiste en revisar las experiencias de éxito y buenas prácticas que están posibilitando el reenganche en la educación o la formación (Coffield y Edward, 2009).

El artículo ha tratado de aportar una visión general e introductoria al desenganche educativo con la finalidad de poner de manifiesto su importancia, su complejidad y, lamentablemente, su persistencia. Como visión panorámica, no se ha detenido en un análisis minucioso de la investigación sobre desarrollo de los múltiples programas y condiciones asociados a los procesos de reenganche. Pero puede ser una invitación a vislumbrar y emprender nuevas líneas de investigación que amplíen nuestro conocimiento sobre lo que realmente ocurre en la práctica con las diversas medidas y programas existente para desarrollar con el alumnado en situación de desenganche y riesgo de abandono, que permitan revisar las actuales políticas educativas dirigidas a reducir el fracaso escolar y que contribuyan a mejorar las actuaciones en centros, entidades formativas, aulas, en definitiva, con el alumnado. Algunas de estas líneas se pueden desvelar a partir de la revisión realizada.

Las condiciones y modalidades de aprendizaje están cambiando constantemente y será necesario abordar estudios en profundidad de los procesos de reenganche que den cuenta de las condiciones en que se desarrollan y su mayor o menor grado de éxito, a la vez que consideran las experiencias de los participantes en los mismos. Será preciso abordar, tanto los procesos de desenganche como de los de reenganche, desde una perspectiva más holística y a medio plazo, que considere las trayectorias globales de los sujetos y no momentos aislados de su recorrido. Inevitablemente, dado que el concepto de desenganche está relacionado, a su vez, al de "éxito educativo", es ineludible someter a este último a una revisión crítica que tenga en cuenta las necesidades de desarrollo individual y social de los escolares, así como el propio sentido de la educación obligatoria. Por ello, deberán manejarse visiones más comprensivas de la eficacia educativa que abarquen el conjunto de dimensiones del desarrollo humano, más allá de las estrictamente académicas o laborales.

Sea como fuere, las mejoras en este terreno han de plantearse con una mirada multidimensional, sistémica y profunda, más allá de meras acciones simbólicas y superficiales que no alteran modos de ser, hacer o funcionar que han de ser removidos y transformados. Los centros escolares, sugieren Down y otros (2014, p. 9), han de ser "reculturizados, re-estructurados y re-diseñados de forma que conecten con las vidas, lenguajes, experiencias, necesidades de los estudiantes". No caben soluciones simplistas, descontextualizadas y unidimensionales a problemas tan complejos.

## Referencias

ALA. (2014). *Disengaged youth and ACE*. Adult Learning Australia. Recuperado de <https://ala.asn.au/>

- Aristimuño, A. y Parodi, P. (2017). Un caso real de combate al fracaso en la educación pública: Una cuestión de acompañamiento, liderazgo y cultura organizacional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 141-157. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.008>
- Ashwin, P. y McVitty, D. (2016). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. En A. Curaj (Ed.). *The European higher education area* (pp. 343-359). Nueva York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23) 343-359
- Atweh, B., Bland, D., Carrington, S. y Cavanagh, R. (mayo, 2007). School disengagement: Its constructions, investigation and management. Comunicación presentada en el *AARE 2007 International Educational Research Conference*. Geelong, Deakin University.
- Blaya, C. y Bergamaschi, A. (2015). L'abbandono scolastico in Francia. Analisi critica delle politiche pubbliche. *Scuola Democratica*, 2, 425-437.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. y Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Callanan, M., Kinsella, R., Graham, J., Turczuk, O. y Finch, S. (2009). *Pupils with declining attainment at key stages 3 and 4: Profiles, experiences and impacts of underachievement and disengagement*. Londres: DCSF.
- CEDEFOP. (2010). *Guiding at-risk youth learning to work: Lessons from across Europe*. Luxemburgo: Office of the European Union.
- Coffield, F. y Edward, S. (2009). Rolling out “good”, “best” and “excellent practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/01411920802044396>
- Comisión Europea. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Conner, T. (2016). Relationships: The key to student engagement. *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 13-22. <https://doi.org/10.14257/ijel.2016.5.1.02>
- Davies, M., Lamb, S. y Doecke, E. (2011). *Strategic review of effective re-engagement models for disengaged learners*. Victoria: Victorian Department of Education and Early Childhood Development.
- Day, L. (2013). *Preventing early school leaving in Europe. Lessons learned from second chance education*. Luxemburgo: European Commission.
- Down, B., Smyth, J., Robinson, J. y McInerney, P. (2014). *Rethinking the conditions for young people getting a job. Kids have something to say*. Perth: Murdoch University.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaitè, V. (2016). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2010). Claves de la equidad como reto de la educación del siglo XXI. En G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero y F. Luengo (Coords.), *Inclusión y educación democrática: Éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 7-17). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Escudero, J. M. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: Diego Marín.

- Escudero, J. M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 359, 174-193.
- Evans, J., Meyer, D., Pinney, A. y Robinson, B. (2009). *Second chances: Re-engaging young people in education and training*. Essex: Barnardo's.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: La Caixa.
- Fullan, M. y Longworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Harlow: Pearson.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M. T. (2015a). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González, M. T. (2015b). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González, M. T. (2016). Una mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En J. M. Escudero (Comp.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 115-134). Valencia: Nau Llibres.
- González, M. T. y Currás, M. (2013). ¿Hacer más de lo mismo en las aulas conduce a un mayor engagement? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la Región de Murcia. En F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 795-815). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gasch, B. y Navas, A. (2017). Expulsados del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 478, 1-6.
- Hancock, K. J. y Zubrick, S. R. (2015). *Children and young people at risk of disengagement from school*. Crawley: Commissioner for Children and Young People WA.
- Ingólfur, J. y Valgerður, S. B. (2016). Meaningful education for returning-to-school students in a comprehensive upper secondary school in Iceland. *Critical Studies in Education*, 57(1), 56-87.
- Johns, N. (2014). *Flexible and alternative education: Hearing the voices of young people*. Melbourne: Universidad de Melbourne.
- Kettlewell, K., Southcott, C., Stevens, E. y McCrone, T. (2012). *Engaging the disengaged*. Slough: NFER.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52(4), 3-10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.4.3-10>
- Lago, M., Gómez, C., Vidal, R. A., Fernández, A. y Soto, J. (2015). *Una alternativa al fracaso escolar: Escuelas de segunda oportunidad*. Londres: Lulu press.
- Li, Y. (2017). Teacher-student relationships, student engagement, and academic achievement for non-latino and latino youth. *Adolescent Research Review*, 9(3), 1-50. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0069-9>



- Lloyd-Jones, S., Bowen, R., Holton, D., Griffin, T. y Sims, J. (2010). *A qualitative research study to explore young people's disengagement from learning*. Gales: Welsh Assembly Government Social Research.
- Lumby, J. (2013). Education isn't working for us listening to disengaged young people. *Bera Insights*, 5, 1-4.
- Magalhaes, A. M., Araujo, H. C., Macedo, E. y Rocha, C. (2015). Early school leaving in Portugal: Policies and actors' interpretations. *Educação Sociedade & Culturas*, 45, 97-120.
- Maroulis, S. y Gomez, L. M. (2008). Does "connectedness" matter? Evidence from a social network analysis within a small-school reform. *Teachers College Record*, 110(9), 1901-1929.
- McMahon, B., Munns, G., Smyth, J. y Zyngier, D. (2012). Student engagement for equity and social justice: creating space for student voice. *Teaching & Learning*, 7(2), 63-78. <https://doi.org/10.26522/tl.v7i2.417>
- McLaughlin, C. y Gray, J. (2015). Adolescent well-being and the relational school. En C. McLaughlin (Ed.), *The connected school. A design for well-being. Supporting children and young people in schools to flourish, thrive and achieve* (pp. 1-7). Londres: Pearson.
- MECD. (2014). *Plan para la reducción del abandono educativo temprano*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 352, 119-145.
- Menzies, L. y Baars, S. (2015). *The alternative should not be inferior. What now for 'pushed out' learners?* Recuperado de <https://cdn.lkmco.org/>
- Mills, M. y McGregor, G. (2010). *Re-engaging students in education success factors in alternative schools. Youth affairs network of Queensland*. Queensland: Queensland Government.
- Morentin, J. y Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>
- Murray, S. y Mitchell, J. (2016). Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: An Australian study. *Journal of Further and Higher Education*, 40(3), 372-391. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.971107>
- Murray-Harvey, R. y Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(2), 126-147. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.126>
- Nelson, J. (2011). *Strategies to re-engage young people not in education, employment or training. A rapid review*. Londres: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services.
- Nelson, J. y O'Donnell, L. (2012). *Approaches to supporting young people not in education, employment or training: A review*. Londres: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services.
- Nouwen, W., Van Praag, L., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving*. Amberes: European Commission.

- Paul Hamlyn Foundation. (2012). *The engaging school: A handbook for school leaders*. Londres: The Innovation Unit
- Portelli, J. P., Shields, C. M. y Vibert, C. B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk*. Toronto: OISE.
- Rambla, X. y Fontdevila, C. (2015). La política de la Unión Europea y del gobierno de España contra el abandono escolar prematuro. En A. Tarabini (Coord.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia*. Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning.
- Ross, A. (2009). *Disengagement from education among 14-16-year old*. Londres: National Centre for Social Research.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., ... y Tuttle, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Salvà, F., Trobat, M. F. y Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.aede>
- Seguedin, L. (2012). Listening to the student voice: Understanding the school-related factors that limit student success. *McGill Journal of Education*, 47(1), 93-107.  
<https://doi.org/10.7202/1011668ar>
- Shoda, S. y Guglielmi, S. (2009). *A stitch in time: Tackling educational disengagement interim report*. Londres: Gotham Rounded.
- Smyth, J. (2006). When students have power: Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 285-298. <https://doi.org/10.1080/13603120600894232>
- Smyth, J. (2012). When students "speak back". Student engagement towards a socially just society. En B. J. McMahon y J. P. Portelli, (Eds.), *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp. 73-90). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Smyth, J., Angus, L., Down, B. y Mcinerney, P. (2008). *Critically engaged learning. Connecting to young lives*. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing.
- Spielhofer, T., Benton, T., Evans, K., Featherstone G., Golden, S., Nelson, J. y Smith, P. (2009). *Increasing participation. Understanding young people who do not participate in education or training at 16 and 17*. Londres: National Foundation for Educational Research.
- Stamou, E., Edwards, A., Daniels, H. y Ferguson, L. (2014). *Young people at-risk of drop-out from education: Recognizing and responding to their needs*. Oxford: University of Oxford.
- Strobel, K., Kirshner, B., O'Donoghue, J. y McLaughlin, M. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *Teachers College Record*, 110(8), 1677-1705.
- Suárez, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.

- Tadich, B., Deed, C., Campbell, C. y Prain, V. (2007). Student engagement in the middle years: A year 8 case study. *Issues in Educational Research*, 17(2), 256-271.
- Tarabini, A. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Tomaszewska-Pekala, H., Marchlik, P. y Wrona, A. (2015). Between school and work. Vocational education and the policy against early school leaving in Poland. *Educação Sociedade & Culturas*, 45, 75-96.
- Traag, T. y Van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student, family and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Trowler, V. y Trowler, P. (2010). *Student engagement evidence summary*. Lancaster: University of Lancaster.
- Thureau, G. y Usón, J. M. (2017). Las E2O en el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 478, 1-24.
- Wilson, K., Stemp, K. y McGinty, S (2011). Re-engaging young people with education and training. What are the alternatives? *Youth Studies Australia*, 30(4), 32-49.
- Wogboroma, O. (2014). Investigating factors that support re-engagement of 14-16 year olds in education. *Open Access Library Journal*, 1, 904-921. <https://doi.org/10.4236/oalib.1100904>
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *Learning Landscapes*, 1(1), 93-116.
- Zyngier, D. (2012). Transforming student engagement. An empowering pedagogy: An Australian experience in the classroom. En B. J. McMahon (Ed.), *Student engagement in urban schools: Beyond neoliberal discourses* (pp. 111-132). Toronto: Information Age Pub.
- Zyngier, D. y Gale, T. (marzo, 2003). Engaging programs: How are Australian schools responding to low student retention? Comunicación presentada en el *AARE International Conference*. Auckland New Zealand.

## Breve CV de los autores

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

Profesora Titular de Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa de dicha universidad, y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación. Su trayectoria de investigación y publicaciones abarca varias líneas de trabajo: a) Las escuelas como organización: Estructuras para la coordinación docente; Agrupamientos; Relaciones profesionales y micropolíticas; Cultura organizativa; Procesos de dirección; liderazgo pedagógico; Mejora escolar, etc. b) Alumnado en riesgo de exclusión educativa: Factores de riesgo; absentismo escolar y posibles respuestas desde los centros escolares, desenganche o desapego escolar, medidas y programas para paliar el desapego y evitar el abandono temprano, etc. ORCID ID: 0000-0002-3059-7173. Email: mtgg@um.es

### **José Luis San Fabián Maroto**

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Titulado en Pedagogía y Sociología. Investiga en los campos de Organización y Evaluación de Programas e Instituciones Educativas, Estudios sobre la Infancia, Investigación cualitativa en Educación. Ha publicado numerosos trabajos en revistas científicas. Ha dirigido 21 tesis

doctorales. Obtuvo el Premio extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense de Madrid. Ha participado en más de 30 proyectos de investigación. Es director del Programa de Doctorado en "Equidad e innovación educativa" de la Universidad de Oviedo. Ha dirigido el Departamento de Ciencias de la Educación. Ha sido director de la Revista Organización y Gestión Educativa, del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Dirige el grupo de investigación "Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa" (AIES) (<http://aies.grupos.uniovi.es/>). ORCID ID: 0000-0002-8149-7797. Email: [jlsanfa@uniovi.es](mailto:jlsanfa@uniovi.es)

## Generación de Competencias con Base en la Gestión de Conocimiento Científico

### Generation of Competences Based on the Management of Scientific Knowledge

José Antonio Martínez Villalba <sup>1\*</sup>  
Salvador Sánchez Muñoz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Iberoamericana Torreón, México

<sup>2</sup> Universidad Politécnica de Gómez Palacio, México

Actualmente se necesitan alternativas viables para mejorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes y puedan hacer frente a las demandas de la sociedad. Generar experiencias significativas con base a proyectos de investigación de problemas reales, favorecerá que el alumnado desarrolle competencias que auxilien en la solución de los problemas que una sociedad globalizada y cambiante exige. Esta investigación busca analizar las diferentes competencias que desarrollan estudiantes en áreas relacionadas a la química y la biología a partir de la gestión del conocimiento. Para ellos se utiliza un instrumento de evaluación con 74 variables en escala de razón y 11 en escala nominal (alfa de Cronbach final de 0.950). Dicho instrumento se aplicó en dos congresos nacionales a 151 estudiantes de licenciatura hasta posdoctorado. Se realizaron análisis estadísticos para determinar la univariable y la prueba t de Student con la finalidad de encontrar las principales competencias involucradas en la gestión del conocimiento. Entre los principales hallazgos se encuentran: que los estudiantes desarrollan competencias técnicas, personales e intelectuales. El área de estudio es independiente a la gestión del conocimiento. Se sugiere reforzar asignaturas relacionadas a la metodología de investigación en los programas académicos que ayuden a generar trabajos científicos, así como crear centros de investigaciones institucionales que estén vinculados con empresas.

**Descriptor:** Competencias del docente; Química; Biología; Gestión del conocimiento; Docente.

Currently, viable alternatives are needed to improve the learning process in students and can cope with the demands of society. Generate significant experiences based on research projects of real problems, will encourage students to develop skills that help in solving the problems that a globalized and changing society demands. This research seeks to analyze the different competences developed by students in areas related to chemistry and biology based on knowledge management. For them, an evaluation instrument with 74 variables on a ratio scale and 11 on a nominal scale (final Cronbach's alpha of 0.950) is used. This instrument was applied in two national congresses to 151 students from undergraduate to postdoctoral. Statistical analyzes were performed to determine the univariable and Student's t test in order to find the main competences involved in knowledge management. Among the main findings are: that students develop technical, personal and intellectual skills. The study area is independent of knowledge management. It is suggested to reinforce subjects related to the research methodology in the academic programs that help generate scientific works, as well as to create institutional research centers that are linked to companies.

**Keywords:** Teacher qualifications; Chemistry; Biology; Knowledge management; Teachers.

---

\*Contacto: [jose.martinez@iberotorreon.edu.mx](mailto:jose.martinez@iberotorreon.edu.mx)

## **Introducción**

Actualmente se buscan nuevas estrategias para cumplir con los retos y requisitos que exige la sociedad. Las exigencias políticas, los problemas económicos, la cultura, las presiones sociales y el conocimiento son aspectos que persistentemente permean en un proceso educativo. Así mismo, la sociedad reclama a las universidades una serie de requisitos que involucren mayor calidad educativa, modernización, eficiencia en sus egresados, responsabilidad social, equidad y una serie de habilidades, las cuales, deben de responder a los retos que involucran las necesidades de la población, exigencias del mercado laboral y tendencias en el ámbito mundial.

Estos retos involucran un cambio en el proceso educativo que permita desarrollar un aprendizaje significativo al alumnado. Se han propuesto nuevas metodologías, enfoques o herramientas para lograr dichos objetivos. Así mismo, las instituciones públicas y privadas buscan personas que tengan habilidades en el campo laboral e investigativas que demuestren conocimiento en su área de estudio. En épocas recientes, las organizaciones solicitan personas con mayor preparación académica o las empresas implementan sus propias universidades para orientar a los estudiantes recién egresados a las competencias que ellas mismas requieren con la finalidad de cumplir sus necesidades.

En los últimos años, son más las empresas que han generado sus propias universidades corporativas para hacer frente a la falta del talento certificado que egresa de las instituciones educativas. Según Gabriel Sama del diario *Expansión* (2013) en México se concentran el 22% de las universidades corporativas en América Latina, sólo después de Brasil, que tiene el 34%. El bajo rendimiento escolar y la falta de nuevas estrategias por parte de las instituciones educativas para aumentar las competencias o habilidades de los egresados han provocado que las empresas opten por esta opción.

México era uno de los países que más invertía en la educación en las últimas décadas a nivel mundial, sin embargo, esto dio un giro radical desde hace algunos años. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México es un país que gasta poco por cada estudiante, a pesar de que elevó los fondos que destina a educación del 4,4% del Producto Interno Bruto (PIB) en el 2000, al 5,2% en 2012, un nivel similar al promedio de otros países de la organización. De acuerdo al estudio que realizó la OCDE, se invierte alrededor de 2,600 dólares por estudiante, lejos de los 8,200 dólares del promedio de dicha organización. Además, sólo cuatro de cada 100 egresados de licenciatura acceden a un posgrado y es uno de los países con menor cantidad de profesionistas preparados de la organización, solo por arriba de Brasil, Turquía e Italia (Romero, 2016).

Por su parte, el gasto anual que se obtuvo en 2014 en el nivel superior se situó en 46% de PIB per cápita, un porcentaje arriba del promedio que maneja la OCDE (41%). La organización infiere que este gasto se puede relacionar con el alto índice de deserción entre los estudiantes de educación media superior en México (Castañeda y Rebolledo, 2014).

Otro de los factores preocupantes es la falta de capital humano para realizar investigaciones en el país. Los mexicanos que se dedican al desarrollo de actividades científicas son apenas 200 personas por cada millón de habitantes. Así mismo, el gobierno federal invierte alrededor del 0,5% del PIB a proyectos vinculados a la ciencia y la tecnología, y aunque ha aumentado en los últimos años, no se compara con países

como Brasil, Argentina y Estados Unidos que invierten el triple de su PIB en este rubro (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2017).

Uno de los procesos que se pueden emplear para egresar estudiantes con alta capacidad intelectual y habilidades sociales, es la gestión del conocimiento. Dichas competencias se pueden generar mediante experiencias significativas con base en la realización de proyectos de investigación derivados de problemas reales, en los que se desarrollen habilidades que cubran la demanda de conocimientos, adaptabilidad y destrezas que requiere la sociedad y el ambiente laboral actual.

En México, una de las herramientas utilizadas para hacer frente a esta problemática, es la generación de vínculos o cuerpos académicos para crear dinámicas en la producción y gestión del conocimiento científico. Desde 2001, el gobierno federal se ha enfocado en la necesidad de formar cuerpos académicos multidisciplinares como una solución central, en la que los profesores de tiempo completo de las universidades, puedan desarrollar investigación, otorgar asesorías, impartir docencia y preparar ponencias en torno a temas interdisciplinarios o multidisciplinares específicos que den respuestas a las necesidades humanas y de la sociedad actual (Torres y Jaimes, 2015).

La gestión del conocimiento es un término ampliamente usado a nivel industrial como estrategia de desarrollo y crecimiento para obtener mejores resultados y una economía sustentable. El consenso mundial establece que la actividad científica es el único camino para lograr el progreso de un país, y el desarrollar tecnología garantiza un avance en la sociedad y disminuye el impacto ambiental. Sin ciencia, tecnología e innovación no hay un país que pueda generar una economía sólida. Por eso, es de suma importancia generar y divulgar conocimiento científico para mejorar las circunstancias adversas en las que se encuentra el país y fomentar el desarrollo de personal competente y hábil para hacer frente a los retos que la sociedad requiere. Por esta razón, es primordial generar nuevos mecanismos para incrementar las competencias básicas, laborales e investigativas al terminar la licenciatura.

El conocimiento y las habilidades se han convertido en uno de los activos más importantes para un país. Con base en este contexto, la gestión del conocimiento se ha convertido en una herramienta esencial para mejorar el desempeño de los individuos, desarrollar habilidades, valores y competencias investigativas; además, permite la elaboración de estrategias, una dinámica de aprendizaje significativo, y el uso de metodologías y tecnologías que ayudan a la divulgación del conocimiento. Así mismo, es necesaria la gestión del conocimiento para encontrar información relevante que nos garantice tomar acciones sensatas en la resolución de problemas reales relacionados al medio ambiente, la sociedad y la tecnología. El objetivo de este trabajo fue analizar las competencias profesionales e investigativas que desarrollan los estudiantes en los cursos de química y biología a partir de los fundamentos relacionados con el proceso de la gestión del conocimiento y la gestión de proyectos, en diferentes universidades de la República Mexicana.

## **1. Fundamentación teórica**

### ***1.1. Conocimiento y competencias educativas***

El conocimiento es considerado como el conjunto de habilidades con los cuales los individuos suelen solucionar problemas, comprender las reglas cotidianas al igual que las

instrucciones para ejercer una acción, incluye tanto la teoría como la práctica, está ligado a las personas y se basa en datos e información; forma parte integral en cada individuo y representa las creencias de éstos acerca de las relaciones causales (Pereira, 2011).

El conocimiento es el entendimiento adquirido de algo que fue significativo. La inteligencia y la razón natural, en una sociedad, se producen cuando los individuos hacen uso de lo que saben, aprehenden de la realidad o de una relación entre objetos, y así, la información generada con base en los conocimientos puede ser manipulada para la solución de problemas que exige en forma urgente la sociedad y el mundo exterior (Bustelo y Amarilla, 2001). No hay duda de que está relacionado con otras creencias, como las opiniones, las actitudes o la ideología, entre otras.

Por otra parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (2004) define a la competencia como una capacidad o habilidad individual que se desarrolla para realizar un conjunto de operaciones y tareas con base en regulaciones o normas de calidad. Se pueden distinguir varios tipos de competencias en la literatura. Por ejemplo, aquellas competencias relacionadas al conocimiento general del individuo (saber conocer), competencias técnicas (saber hacer), competencias sociales (saber convivir), competencias afines a las actitudes personales (saber ser) (Tobón, Pimienta y García, 2010) y las relacionadas a la participación (saber estar) (Santoyo, 2005).

Las competencias constituyen uno de los principales puntos de interés en nuestro sistema educativo, debido a que están orientadas al desarrollo de habilidades y destrezas para una rápida adaptación del individuo a la sociedad. Así, las instituciones educativas deben de forjar una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes en el estudiante que se encuentra en un contexto determinado; esto con el fin de su realización, desarrollo personal, inclusión social y preparación al mundo laboral (Gómez, Miralles y Molina, 2015). Así mismo, en el contexto mundial la visión integral de las competencias es una aportación por parte del profesionista al integrar los valores, la cultura y la ética, que permitan formar criterios que contribuyan a la aplicación de sus habilidades y conocimientos de manera responsable contribuyendo a un bien común (Ortiz, Vicedo y García, 2016).

Inclusive, algunos autores hablan sobre competencias laborales; las cuales, se deben desarrollar en un ambiente específico que incluyen una gran variedad de contextos, que varían en su rutina diaria y en su mayoría se presentan en eventos complejos (Gil, 2007). Estas competencias, son las habilidades que los empleadores buscan que tengan desarrollados los recién egresados para cumplir las expectativas de las empresas o instituciones y cubrir las demandas exigentes de la sociedad.

### ***1.2. Gestión del conocimiento***

Las transformaciones que ha sufrido la sociedad en los últimos años han sido de una envergadura total. Con el fenómeno de la globalización, la aparición y potencialización de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, se necesitan más especialistas en temas específicos, pero también se exige un conocimiento cosmopolita en su área de trabajo.

La gestión del conocimiento se ha convertido en un punto crítico e indispensable para el desarrollo social y económico. Este ha adquirido un nuevo valor de producción a nivel industrial, ya que a partir de él se llevan a cabo acciones derivadas de la combinación de la información, experiencias, valores y normas internas (Romero, 2007). Por eso, en el



ámbito empresarial surgió la conciencia sobre la gestión del conocimiento, puesto que este se convierte en un activo de capital humano desde el momento en que el personal hace explícito su conocimiento para la organización y a su vez hace posible, mediante la infraestructura y las mediaciones en la comunicación, que el conocimiento generado adquiera sentido para la empresa o institución. La gestión del conocimiento permite crear, transformar, implementar y usar el conocimiento para solucionar problemas en un área específica (Gómez y López 2007).

Hoy en día, las instituciones buscan aumentar la competitividad, la capacidad de respuesta e innovación en los adelantos científicos. Para que la gestión del conocimiento pueda coincidir con las necesidades concretas de las organizaciones, las universidades fundadoras del conocimiento deben de comenzar a aplicar o fortalecer este concepto en procesos de docencia e investigación dentro de sus programas educativos (García y Gómez, 2015). Para que todo esto tenga un valor agregado y pueda ser utilizado, debe ser un conocimiento explícito, ya que tiene que ser cedido y pueda crear un nuevo conocimiento que será capturado para su aplicación (López, 2011). Es decir, será necesario mantenerlo activo para que no se vuelva obsoleto, se potencialice y sea cada vez más extenso y útil, pero solo los métodos de enseñanza estarán cambiando constantemente por la innovación docente (Mirabal, 2015).

Por lo tanto, dada la necesidad de las instituciones de elevar la competitividad y su capacidad de respuesta en temas científicos y de innovación, el conocimiento tiene como objetivo innovar, por lo que las instituciones empiezan a fijar nuevos modelos de gestión del conocimiento que incidan en la docencia e investigación (Christer y Acevedo, 2015). De esta manera, el conocimiento servirá de guía para la acción de las personas, para aumentar el capital intelectual de las instituciones y para enfrentar los retos de la sociedad globalizada (Torres, Cruz y Hernández, 2014).

### ***1.3. Cuerpos académicos***

Se puede definir como cuerpo académico a un grupo en el que sus integrantes comparten un conjunto de objetivos y metas académicas; en dichas dimensiones, se encuentran la investigación, la docencia y la extensión universitaria, y pertenecen a un campo profesional ya sea una disciplina o asignatura en una institución (Clark, 1998). Es decir, es un conjunto de profesores que les gusta y tienen herramientas para desarrollar la investigación y comparten una o más líneas afines, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación de nuevos conocimientos a través de su alto grado de especialización, y también ejercen la docencia para lograr una educación de buena calidad.

Por lo tanto, la formación de cuerpos académicos es el medio que permite a las universidades del país alcanzar los niveles de competitividad del personal docente y de esta manera obtener la generación de conocimiento y habilidades que la sociedad está demandando (Ramírez y Herrera, 2010).

Cuando se habla de las capacidades que debe desarrollar el cuerpo académico, se refiere a las habilidades que deben adquirir o desarrollar los integrantes para desempeñar funciones de investigación, resolver problemas y tener un liderazgo científico para alcanzar los objetivos planteados desde un inicio en el trabajo investigativo. Esta parte es fundamental, porque requiere atención por parte de todo el cuerpo académico, ya que dominar las habilidades metodológicas y conceptuales ayuda a aportar una filosofía y

característica científica particular al proceso de investigación. Entonces, perfeccionar estrategias metodológicas permite la creación e implementación de protocolos de investigación adecuados para una correcta investigación, difusión de resultados, implementación y diseminación de teorías basadas en la evidencia y de su propia evaluación (Santoyo, 2005).

Estas competencias, permiten un análisis reflexivo y crítico de los conceptos teóricos a desarrollar en una investigación. Van a permitir al cuerpo académico emplear pasos y protocolos para solventar problemas cuyas soluciones se hallan en la aplicación del método científico. De igual forma, los integrantes pueden desarrollar algunas capacidades como la de investigación, criticidad, análisis y las ya mencionadas conceptuales y metodológicas para argumentar, con sustento, las mejores alternativas a la hora de resolver problemas, etc. Desde el punto de vista de Chainé (2012), al desarrollar estas habilidades podemos gestionar proyectos eficientes y con resultados. Por último, es importante considerar la capacidad de convocatoria a otros miembros de la comunidad universitaria para participar en el desarrollo de cuerpos académicos multidisciplinarios, con la convicción de garantizar el fortalecimiento de los programas educativos, aumentar el prestigio de la institución, formar recursos humanos y propiciar ambientes académicos con gran riqueza intelectual (Grimaldo, Habib y Alfaro, 2015); así como realzar la importancia de los proyectos de investigación científica como promotores en la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes.

## **2. Método**

El presente estudio se hizo con base en un enfoque cuantitativo, descriptivo de poblaciones y correlacional mediante un muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). Dicha investigación está enfocada en analizar las competencias que se pueden generar mediante experiencias significativas, al participar en proyectos de investigación de problemas reales en áreas relacionadas a química y biología.

### **2.1. Participantes**

El perfil de la aplicación del instrumento de evaluación, este abarcó a estudiantes que participan en grupos de investigación multidisciplinarios, en áreas específicas a química y la biología a nivel nacional (México). Se consideró solo a los estudiantes que realizan investigación en las ciencias mencionadas anteriormente, tanto de escuelas públicas y privadas, como de licenciatura hasta posdoctorado.

Se encuestó a 151 estudiantes, de los cuales 88 fueron de licenciatura, 43 de maestría, 16 de doctorado y solo cuatro estudiaban una estancia posdoctoral. La mayoría se encontraban adscritos a escuelas públicas (113) y el resto (38) a instituciones privadas.

El muestreo se realizó de manera intencional o selectiva. El caso más frecuente de este procedimiento es obtener una muestra de los individuos a los que se tiene fácil acceso (Selltiz et al., 1974). De este modo, se escogieron estudiantes que participaron en dos congresos nacionales de dichas disciplinas, así como en facultades o escuelas donde se dio acceso para aplicar las encuestas por vía electrónica.

No se tomaron en cuenta los centros de investigación del país. Tampoco a grupos de investigación donde solo participan investigadores o profesores. También se descartó a

estudiantes mexicanos que se encuentran realizando una estancia de investigación fuera del país. El último criterio fue no seleccionar grupos de investigación que pertenezcan al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

## **2.2. Instrumento**

Para efectos de esta investigación, se escogieron solo dos variables de medición en el instrumento, las cuales se tomaron como escala de medición: la escala nominal y la de razón, según lo establecido por Hernández, Fernández y Baptista (2008).

En la escala nominal se presentan, en algunos casos, dos o más categorías para medir la variable deseada. No presentan orden ni jerarquía y solo muestran diferencias entre las variables. En la variable “género”, la persona tiene dos categorías para contestar: femenino o masculino. Para la variable “nivel de estudios”, el encuestado tiene cuatro categorías para contestar: licenciatura, maestría, doctorado o estancia posdoctoral. Otros ítems que presentan categorías en el instrumento son: 1) participación en congresos, que contienen las categorías: “sí” y “no”, y 2) publicación de artículos científicos, que también tienen las categorías anteriores. Se presentan algunas variables sin categorías, ya que deben ser contestadas según las características del estudiante seleccionado de manera no probabilística: por ejemplo, universidad, semestre, carrera, ciudad y edad.

En la escala de razón, se emplea un intervalo del 0 al 100 según la constancia con la que realicen la cuestión a investigar. Donde el 0 indica la ausencia del aspecto que se está evaluando y el 100 es el valor máximo que se puede otorgar. Con el fin de llegar al objetivo planteado, las 74 variables en escala de razón se dividieron en 3 secciones en el instrumento de medición. La primera sección fue orientada al desempeño académico e incluyó 17 ítems. Estas variables tienen la finalidad de analizar aquellas habilidades de percepción, construcción metodológica, meta-cognitivas, instrumentales y de pensamiento (Padilla-Canales et al., 2016) que reflejen el nivel académico del entrevistado. En la segunda sección se abordaron 18 cuestiones relacionadas al proceso de investigación. Se diseñaron ítems para medir la resolución de problemas, planeación de trabajos, diseños experimentales, destreza en la operación de equipos de laboratorio, manejo de la tecnología, administración del tiempo y entendimiento de la literatura científica (Barrera, de la Rosa Rodríguez y Chang, 2017). En la última sección, se describieron las competencias, tanto transversales como específicas. Se desarrollaron 39 ítems que involucraban cuestionamientos en el saber (interpretar datos, resultados, conocimiento, criticidad, etc.) saber hacer (habilidades, destrezas en el protocolo de investigación, etc.) y el saber estar (trabajo en equipo, liderazgo, gestión de proyectos, entre otras) (Santoyo, 2005).

Las variables están presentes en 85 ítems en el instrumento de medición: 74 variables son en escala de razón de 0-100 y 11 con una escala nominal. Para finalizar, se realizó la validación de dicho instrumento con base en las tres fases estipuladas por Castejón, Santos y Palacios (2013) con el objetivo de validar el contenido de las preguntas con tres expertos en el área y la validación en la comprensión y fiabilidad del cuestionario con estudiantes universitarios de tres distintas universidades de la región norte de México.

## **2.3. Procedimiento**

Como paso previo, se encuestó a estudiantes investigadores que trabajan en un cuerpo académico multidisciplinario y desarrollan un trabajo de investigación en disciplinas relacionadas a la biología y la química, con el objetivo de generar la base de datos. Los

instrumentos de medición se aplicaron directamente en dos congresos internacionales y por vía electrónica.

Enseguida, se analizó la univariante como el primer estadígrafo descriptivo. Se determinaron las medidas de tendencia central (moda, media y mediana) a los 74 ítems de escala de razón para analizar las variables que se encuentran en el límite superior e inferior. Este análisis se generó con el propósito de explicar las principales competencias de los estudiantes investigadores que no estaban dentro de la normalidad; así como las variables que no están en este rango. También se obtuvieron los niveles de frecuencia, mínimos, máximos y desviación estándar.

El segundo estadígrafo empleado fue la prueba T de Student para medir la comparación entre dos grupos con la finalidad de identificar diferencias significativas de sus medias entre ambas categorías. Se seleccionaron las variables nominales de género y área de estudio para hacer los comparativos. Para su cálculo se usó un intervalo de confianza del 95%. Todo el procesamiento de la información fue realizado con el paquete estadístico Statistical v.10.

### **3. Resultados**

El nivel de confiabilidad del instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0.950067 y un alfa estandarizada de 0.964733, lo cual, garantiza una coherencia en las respuestas y una medida de consistencia interna del instrumento de evaluación.

Los 151 estudiantes encuestados elaboraban proyectos de investigación en diferentes universidades nacionales y locales. Se entrevistaron a jóvenes investigadores de universidades privadas y públicas de los Estados de Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, Zacatecas y Ciudad de México.

Los estados de Coahuila (27,15%) y Durango (16,55%) representaron la mayor cantidad de estudiantes encuestados. En tercer lugar, la Ciudad de México (13,24%). Es importante mencionar que todos los encuestados ejecutan proyectos de investigación de ciencia básica en disciplinas semejantes a la biología y la química, El 58,27% de los entrevistados tienen nivel de licenciatura, el 28,47% de maestría, el 10,59% de doctorado y solo el 2,64% corresponde a estancia posdoctoral. En lo que respecta al área de estudio, prácticamente la mitad realizan investigación en áreas relacionadas a la química (50,33%) y en menor medida a la biología (49,66%). Fueron 73 (48,34%) las personas encuestadas de género femenino y 78 (51,66%) de género masculino.

En primer lugar, se presenta el análisis de la univariante con la finalidad de describir las variables relacionadas a las competencias investigativas que se encuentran dentro y fuera de la normalidad. Se obtuvo una media de medias de 82,10 con una desviación estándar de 5,64.

Las variables que oscilan con un valor mayor a 87,74 (límite superior) (cuadro 1) son: “prudencia”, “deducir”, “perseverante” y “actuar”. Lo que nos indica que son las habilidades que pueden desenvolverse satisfactoriamente dentro de un proceso de investigación.

En el caso de la “perseverancia”, se cuestionó sobre si se trabaja hasta alcanzar los objetivos planteados en la investigación, mostrando una tendencia a respuestas positivas con una mediana de 90 y un promedio de 88,07. Del mismo modo, la variable “deducir” muestra resultados similares, a la variable antes mencionada, debido a que los estudiantes tienden a cuestionarse sobre los resultados obtenidos para establecer conclusiones. Ambas variables son habilidades investigativas que son esenciales para obtener, procesar y comunicar información en un grupo de investigación. Lo que puede ayudar a mejorar las habilidades de los investigadores para gestionar el conocimiento efectivo entre comunidades epistémicas. Es decir, pone en evidencia los procesos de generación y difusión del conocimiento en el cuerpo académico, brindando herramientas a la comunidad científica para gestar procesos de transdisciplinariedad e interdisciplinariedad.

Cuadro 1. Variables presentes en el límite superior

	PROMEDIO	MEDIANA	MODA	FRECUENCIA
Prudencia	87,947	90	90	46
Deducir	87,980	90	100	47
Perseverante	88,073	90	90	48
Actuar	89,232	90	90	50

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Siguiendo esta misma tendencia, cuando se mide la habilidad para no cometer errores en el trabajo (prudencia) y actuar responsablemente ante situaciones inesperadas en el laboratorio (actuar) son habilidades de menor grado de integración, que dependen especialmente de la naturaleza de la investigación. Ante ambas situaciones, la respuesta de los estudiantes se inclinó de manera positiva para hacer lo que creen que es correcto en un momento preciso al experimentar. Además, actúan con sensatez en las actividades que les toca realizar en el proyecto, siempre y cuando dependa de ellos mismos.

Algunos aspectos interesantes, que están dentro de la normalidad, son el trabajo en equipo, que es fundamental en los cuerpos académicos multidisciplinarios que buscan un fin específico en su campo de investigación. El implementar experimentos con base a un protocolo y seleccionar la muestra adecuada, según las necesidades de la investigación, así como, la destreza al manejar los equipos de laboratorio, son puntos críticos en la investigación, porque son parámetros que nos permiten dar lecturas exactas y precisas de los resultados experimentales.

Una característica que demostraron tener los encuestados, fue desarrollar una actitud reflexiva ante diferentes posturas teóricas cuando se analizan los resultados obtenidos. Del mismo modo, tienen iniciativa para anticiparse a necesidades futuras y se enfocan en analizar exclusivamente evidencia científica. También, mostraron facilidad para manejar diferentes técnicas experimentales y encuentran soluciones innovadoras, al no contar con los recursos suficientes para la experimentación. Otras competencias que tienen son: trabajar hasta alcanzar los objetivos planteados, muestran criticidad, analizan la información profundamente, comprenden lecturas de temas especializados, aceptan sus propias limitaciones y aprenden fácilmente temas nuevos. Estas habilidades ayudan a la construcción de conceptos, metodologías y teorías vinculadas a su proceso de investigación, y así obtener herramientas necesarias para la toma de decisiones.

Igualmente, muestran liderazgo en el proceso, proponen ideas y estrategias que aportan soluciones reales al proyecto. Tienen la capacidad de desarrollar un pensamiento analítico, interpretar organizadores gráficos y hacer análisis estadísticos para presentar resultados. Generan ideas y se comunican fácilmente con los integrantes del cuerpo académico. Todo lo anterior, sumado a las cualidades profesionales como honestidad, humildad y responsabilidad, presentan los investigadores en las áreas antes mencionadas.

Cuadro 2. Variables presentes en el límite inferior

	PROMEDIO	MEDIANA	MODA	FRECUENCIA
Disciplina	56,907	70	90	26
Organizar	59,649	70	90	26
Autonomía	69,834	80	90	27
Apropiar	71,007	80	90	35
Comunicar	71,113	80	90	28
Área de Conocimiento	73,404	80	90	28
Diseñar	76,146	80	80	33
Gestionar	76,424	80	90	30

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

En contraparte, el cuadro 2 muestra las variables que quedaron en el límite inferior y fueron en las que los estudiantes pusieron poco énfasis durante el proceso de investigación. La “disciplina” fue la que más alejada estuvo de la normalidad, lo que demuestra que continuamente modifican las reglas en las actividades o protocolos planteados, lo que probablemente se debe a las circunstancias de las técnicas o los distintos resultados obtenidos en la experimentación a los que se tenían planteados con anterioridad, lo que los lleva a modificar o cambiar los parámetros para obtener resultados confiables.

De igual manera, la comunicación en una segunda lengua está por debajo de la media, la mayoría de los estudiantes tienen problemas para comunicar sus ideas en inglés. Este es un punto importante en la gestión de proyectos, ya que la mayoría de la información actualizada no se encuentra en español y la divulgación del conocimiento es primordial en este idioma. El dominar los fundamentos en otro idioma es una habilidad instrumental para estas disciplinas y campos relacionados a su estudio.

Al cuestionar a los entrevistados sobre qué tanto profundizan en su área de estudio al participar en actividades extracurriculares, la mayoría aceptó no hacerlo frecuentemente. Esto es una limitante cuando se trabaja en disciplinas relacionadas a la química y la biología, porque son ciencias centrales que son afines a otras. Uno de los aspectos trascendentales en el proceso de investigación es participar en eventos académicos para fomentar el trabajo como un principio de interdisciplinariedad, lo que permite a los investigadores relacionarse con personas de diferentes campos de estudio. Lo anterior tiene como objetivo no difundir información aislada, dispersa, fraccionada y cuya finalidad es dar mejores explicaciones al fenómeno estudiado. Así mismo, participar en estos eventos ayuda a la formación de cuerpos académicos facilitando la gestión del conocimiento, debido a que se comparten una o más líneas de estudio, se favorece la mejora de las habilidades y aumento del conocimiento.

De la misma manera, son muy pocos los estudiantes que participan en debates para profundizar en aprendizajes. Esto puede referirse a que los estudiantes no dominan todas las habilidades investigativas y no se preocupan por mejorar su desempeño académico en el intercambio de puntos de vistas o mediante la participación en eventos ajenos a su universidad.

Con respecto a la capacidad de gestionar proyectos de investigación, esta variable obtuvo un promedio de 76,42, de lo cual se infiere que los estudiantes dependen de otras personas para desarrollar una investigación. La capacidad para gestionar proyectos debe de incluir habilidades como la apropiación de conocimientos, la solución de problemas, la experimentación, la transferencia de conocimiento, la implementación y la integración de soluciones como aspectos fundamentales. Como estudiantes, son difíciles de conseguir en un tiempo corto. Sin embargo, todos estos aspectos se requieren para la integración del conocimiento, la transferencia de tecnologías y el desarrollo de acciones para una efectiva gestión del conocimiento. En este caso, los entrevistados no se sienten capaces de poder gestionar un proceso de investigación de manera independiente.

Finalmente, en el límite inferior se encontró la variable de “diseñar experimentos”. Este punto permite explicar la escasa experiencia que como estudiantes de ciencias naturales tienen para elaborar o adaptar diseños experimentales. Es una de las habilidades de construcción conceptual que necesitan los estudiantes, ya que les permite interpretar, describir, representar y predecir lo que sucede en un experimento, todo esto con la finalidad de dar conclusiones parciales.

Como parte de la investigación se aplicó también la prueba T de Student para demostrar si los estudiantes que trabajan en las áreas relacionadas a la química muestran mayores competencias que los estudiantes de las áreas biológicas (cuadro 3). Solo cuatro variables mostraron un nivel significativo. Estadísticamente, el valor de t indica que los estudiantes que trabajan en disciplinas relacionadas con la biología se comprometen para mejorar académicamente a lo largo del proceso investigativo y así mismo, referencian mejor los artículos consultados para dar crédito al autor, que aquellos estudiantes que atienden áreas relacionadas con la química. Del mismo modo, analizan evidencias exclusivamente científicas y entienden textos con vocabulario técnico en inglés. Con estas evidencias estadísticas, se refuta la hipótesis de que los estudiantes de química muestran mayores competencias que los estudiantes de biología.

Cuadro 3. Comparativo de estudiantes que trabajan en áreas relacionadas a química y biología

	PROMEDIO BIOLOGÍA	PROMEDIO QUÍMICA	VALOR T
Dedicación	89,973	84,853	2,257
Referenciar	91,666	82,053	3,226
Análisis de información	86,293	79,320	2,559
Inglés	86,213	76,133	3,295

Fuente: Elaboración propia con resultados de la investigación.

De la misma manera, se hizo una comparación entre hombres y mujeres para analizar los contrastes principales que presentan en el desarrollo de competencias. De las 74 variables de intervalo, solo cuatro mostraron una diferencia significativa al comparar las medias de mujeres y hombres entrevistados. Las mujeres que desarrollan un trabajo de investigación en las áreas estudiadas, motivan más a los integrantes del cuerpo

académico que los hombres para alcanzar las metas propuestas al inicio de proyecto; así mismo, demuestran tener más paciencia y no se estresan si no les salen los resultados de manera inmediata. En contraparte, los hombres desarrollan menos estrategias para la resolución de problemas, cuando se les presentan en la práctica, en comparación con las mujeres.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Con base en el objetivo planteado sobre analizar las competencias que se generan a partir de la gestión de conocimiento, los resultados presentados en este artículo muestran que, al realizar proyectos de investigación relacionados con química y biología, hombres y mujeres pueden desarrollar eficientemente competencias que algunos empleadores de instituciones públicas y privadas buscan en los recién egresados.

Los estudiantes encuestados mostraron capacidades en la toma de decisiones, liderazgo, criticidad, trabajo en equipo y, sobre todo, perseverancia para alcanzar las metas trazadas desde un inicio, entre otras. Todas estas competencias se relacionan con lo estipulado por Machado, Montes y Mena (2008), que describen a las competencias como cualquier capacidad que el individuo desarrolla en un proceso educativo con la finalidad de modelar, ejecutar (obtener, procesar, comunicar), controlar y otras de menor grado de complejidad que ayuden a solventar los problemas que se susciten. Con base en ello, se puede ayudar al alumnado de diferentes niveles educativos a que adquieran estas habilidades al gestionar conocimiento de proyectos de investigación científica. Aguado y colaboradores (2017) establecen que las competencias transversales o genéricas son las que deben de adquirir los universitarios complementariamente a sus habilidades técnicas. Estas habilidades deben incluir las interpersonales, sistémicas e instrumentales, las cuales, desde su punto de vista, son imprescindibles para desarrollar diferentes estrategias de innovación docente que ayuden a la mejora de los procesos de aprendizaje para los universitarios. Por lo que una opción viable es generar estas habilidades con base a proyectos y participación por parte de los estudiantes.

Siguiendo esta misma tendencia, la creación de cuerpos académicos multidisciplinares ayuda a mejorar el aprovechamiento académico y el aprendizaje basado en proyectos, creando experiencias significativas que auxilien al estudiante a visualizar un contexto real de un problema que enfrenta la sociedad (López, 2010). En este mismo sentido, cuando los alumnos participan en procesos de evaluación formativa o participativa han demostrado una mayor generación de competencias, motivación y aprendizajes en comparación con la manera tradicional de enseñar por parte del profesorado (Hortigüela, Pérez y Abella, 2015).

González (2017) hace un análisis sobre la información que arrojó el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) en ese mismo año, se describe la deficiencia en las competencias que tienen los recién egresados de las ingenierías acreditadas de las diferentes universidades del país. Destaca en su análisis que los ingenieros deben de tener algunos atributos básicos como: capacidad para identificar y resolver problemas, capacidad para analizar, aplicar y sintetizar conceptos a su campo de estudio, desarrollar y conducir una experimentación adecuada analizando e interpretando datos, dominio de idiomas, así como establecer conclusiones y capacidades personales. Lo anterior es escaso en los egresados, debido a que los planes de estudios



son poco flexibles, hay una vinculación limitada al mundo laboral y la práctica curricular no se realiza en escenarios reales. Todos los aspectos realizados en este análisis pueden desarrollarse mediante la gestión del conocimiento científico al participar en cuerpos académicos multidisciplinares.

Así mismo, Guerrero (2007) en su estudio demostró que la falta de investigación en las universidades no garantiza el desarrollo de las competencias genéricas que se asocian con la innovación, desarrollo y habilidades personales. El autor destaca que, trabajar sobre proyectos de investigación desde el pregrado, se fortalecen aquellas competencias relacionadas a la personalidad, así como las intelectuales, interpersonales, organizacionales y tecnológicas. Es evidente que, para que exista un desarrollo positivo de las diferentes competencias, se requiere dar oportunidades para ponerlas en práctica o promoverlas mediante técnicas pedagógicas que garanticen un aprendizaje efectivo en el alumno (García y Gairín, 2011).

Otro aspecto importante a destacar en la participación de estos proyectos que involucran la gestión del conocimiento, es la diversidad en la que el estudiante se desenvuelve. Pérez y colaboradores (2015) señalan que la región del país, el tipo de institución académica, el área de conocimiento y el proceso de incorporación, son características fundamentales para el desarrollo de trabajos científicos, y a su vez, pueden generar diferencias institucionales e intrainstitucionales en la misma región del país. Además, las relaciones económicas, políticas y culturales que conforman la entidad y sostienen la vida social, son prioridades que marcan el proceso de transformación del estudiante. De ahí radica la imparcialidad con las competencias que egresan los universitarios.

Para finalizar, es importante que las instituciones u organizaciones apoyen los proyectos de investigación y estos no se vean afectados por las políticas, procesos, personas e intereses de cada uno de ellos. Dichos proyectos se pueden diseñar con éxito, ya sea en el sector académico o industrial, para el crecimiento del estudiante a nivel personal e intelectual. Bajo este mismo paradigma, en México no tiene sentido la idea de que al estudiante se le puede enseñar y formar profesionalmente mediante la investigación.

## Referencias

- Aguado, D., González, A., Antúnez, M. y de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. <http://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Barrera, R. E. R., de la Rosa, H. y Chang, J. M. Z. (2017). Competencias investigativas en la educación superior. *Revista Publicando*, 4(10), 395-405.
- Bustelo, C. y Amarilla, R. (2001). Gestión del conocimiento y gestión de la información. *Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*, 8(34), 226-230.
- Castañeda, R. y Rebolledo, C. (2014). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*. París: OCDE.
- Castejón, F. J., Santos, M. y Palacios, A. (2013). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 1-23.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile: CINDA.
- Chainé, S. M. (2012). Las habilidades metodológicas y conceptuales en el quehacer cotidiano de la ciencia del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 4(2), 126-129.
- Christer, J. O. y Acevedo, J. C. (2015). El desarrollo de capacidades y la gestión del conocimiento en los potenciales de cambio y competitividad universitaria. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 14(27), 201-215. <https://doi.org/10.22395/anqr.v14n27a11>
- Clark, H. C. (1998). *Formal knowledge networks. A study of Canadian experiences*. Winnipeg: International Institute for Sustainable Development.
- García, M. J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102.
- García, M. y Gómez, M. (2015). Prácticas de gestión del conocimiento en los grupos de investigación: Estudio de un caso. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(1), 13-25.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106.
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Molina, S. (2015). Presentación evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 9-13. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.01>
- Gómez, R. A. y López, M. A. (2007). La gestión de las redes sociales del conocimiento para el desarrollo de investigación y docencia. *Mercados y Negocios*, 16, 150-160.
- González, J. M. (2017). *Educación universitaria con enfermedad crónica. El siglo de Torreón*. Recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1401606.contexto-lagunero.html>
- Grimaldo, B. V., Habib, L. y Alfaro, N. G. (2015). Competencias necesarias de un cuerpo académico para el fortalecimiento de un programa educativo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 23-46.
- Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hortigüela, D., Pérez, A. y Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2017). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 7-25.
- López, M. L. (2011). La relevancia de la gestión del conocimiento en las empresas. *Revista Apuntes del CENES*, 30(51), 223-237.
- Machado, E. F., Montes, N. y Mena, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 156-180.
- Mirabal, J. (2015). Gestión dinámica de conocimiento organizacional. *Enlace. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 12(2), 55-78.

- Ortiz, M., Vicedo, A. y García, J. (2016). Competencias, ética y valores en la formación del especialista de Pediatría. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(2), 247-258.
- Padilla-Canales, C., Brooks-Calderón, P., Jiménez-Porras, L. D. y Torres-Salas, M. I. (2016). Dimensiones de las competencias científicas esbozadas en los programas de estudio de biología, física y química de la educación diversificada y su relación con las necesidades de desarrollo científico-tecnológico de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26.
- Pereira, H. (2011). Implementación de la gestión del conocimiento en la empresa. *Éxito Empresarial*, 135, 1-6.
- Pérez, L., Grediaga, R., Gil, M., Casillas, M., de Garay, A. y Pizzonia, C. (2015). Los académicos de las universidades mexicanas: Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Sociológica*, 6(15), 1-23.
- Ramírez, M. y Herrera, A. (2010). La dinámica del cambio de cuerpos académicos bajo un enfoque de benchmarking: El caso de dos instituciones de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 3(1), 61-80.
- Romero, C. A. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. El caso de la escalera vacía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-28.
- Romero, T. (25 de enero de 2016). Reprueba México en posgrados. *Reforma*. Recuperado de <http://www.cursorenlanoticia.com.mx/?p=40089>
- Sama, G. (1 de diciembre de 2013). Empresas que crean su propia universidad. *Revista Expansión*. Recuperado de [http://expansion.mx/expansion/2013/11/25/te-falta-talento-haz-tu-propia-escuela?internal\\_source=PLAYLIST](http://expansion.mx/expansion/2013/11/25/te-falta-talento-haz-tu-propia-escuela?internal_source=PLAYLIST)
- Santoyo, C. (2005). *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*. Ciudad de México: UNAM.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1974). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Torres, M. T., Cruz, I. y Hernández, J. (2014). Gestión del conocimiento: Experiencias de instituciones académicas y hospitalarias. *Revista Ciencias de la Salud*, 12(2), 169-181. <https://doi.org/10.12804/revsalud12.2.2014.03>
- Torres, S. A. y Jaimes, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: Cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Sinéctica*, 44, 1-16.

## Breve CV de los autores

### José Antonio Martínez Villalba

Profesor de tiempo completo del Departamento de Ingenierías, Arquitectura y Diseño en la Universidad Iberoamericana Torreón y responsable del laboratorio de Ingeniería Ambiental y Metalografía en la misma Universidad. Maestría en Ingeniería Bioquímica con especialidad en Bioprocesos Ambientales por la Universidad Autónoma de Coahuila. Trabajo en líneas de investigación relacionadas al área de microbiología y remediación ambiental. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de La Laguna. Ha desarrollado investigaciones sobre la generación de cuerpos académicos multidisciplinares, ha participado en foros, conferencias, ponencias, co-dirección de tesis

y congresos en áreas ambientales y educativas. ORCID ID: 0000-0003-4878-3692.  
Email: jose.martinez@iberotorreon.edu.mx

**Salvador Sánchez Muñoz**

Docente de la Universidad Politécnica de Gómez Palacio, Director del grupo de investigación Bio-Act de la Universidad Politécnica de Gómez Palacio y docente con convenio de colaboración en la Universidad Iberoamericana de Torreón. Su perfil académico es Químico Farmacéutico Biólogo de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Realizó una Maestría en Ingeniería Bioquímica en la Universidad Autónoma de Coahuila con reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (2014). Ha participado 12 congresos de carácter nacional e internacional en México, dos de ellos con ponencia oral y cinco con póster. Tiene 2 artículos publicados en revistas indexadas, y 2 aceptados en el mismo rubro, 1 capítulo de libro y ha sido co-director de 10 tesis de licenciatura. ORCID ID: 0000-0003-4594-6775. Email: salvador.sanchez.csr@hotmail.com

## Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje

### Subjective Meaning of Pre-Kindergarten Teachers on the Use and Impact of Silence in Learning

Francisco José Lería \*  
Jorge Alejandro Salgado  
Patricia Ester Sasso  
Universidad de Atacama, Chile

Se describe el sentido subjetivo dado por educadoras de párvulos en torno al uso y aplicabilidad pedagógica del silencio en el aprendizaje, además de su impacto en el desarrollo socioemocional del párvulo. Se utilizó para ello una metodología cualitativo-descriptiva que incorporó algunas de las fases analíticas de la Teoría Fundamentada, a través de 24 entrevistas semiestructuradas y 1 grupo focal, a educadoras de párvulos en ejercicio profesional provenientes de tres ciudades de la región de Atacama de Chile. La información recolectada se constituyó en nueve familias semánticas que indican una visión respecto del Silencio amplia y predominantemente orientada a visualizar el silencio, como una estrategia coayudadora a la ejecución de las actividades de aprendizajes, asociado a la calidad de la instrucción impartida por la educadora. Destaca también el sentido dado al silencio como una herramienta de desarrollo personal para la educadora, el papel de la familia en las disposiciones de los párvulos al silencio; su papel potenciador de varias capacidades psicológicas, el interés por la capacitación en el concepto y la posibilidad de su uso como un mecanismo de control negativo del párvulo. Finalmente, se presentan algunos aportes y asociaciones relevantes a la disciplina y discuten algunas de las proyecciones y limitaciones metodológicas de este estudio.

**Descriptor:** Educación; Docente; Aula; Educación de la primera infancia; Educación permanente.

The subjective meaning given by kindergarten educators about the use and pedagogical applicability of silence in learning is described, as well as its impact on the socio-emotional development of the child. For this purpose, a qualitative-descriptive methodology was used that incorporated some of the analytical phases of the Grounded Theory, through 24 semi-structured interviews and 1 focus group, to preschool teachers in professional practice from three cities in the Atacama region of Chile. The collected information was constituted in nine semantic families that indicate a vision with respect to the Silence wide and predominantly oriented to visualize it, as a co-helper strategy to the execution of the learning activities, associated to the quality of the instruction given by the educator. It also highlights the meaning given to silence as a tool for personal development for the educator, the role of the family in the disposition of the kindergarten to silence; its enhancing role of various psychological capacities, the interest in training in the concept, and the possibility of its use as a negative control mechanism for the young child. Finally, some contributions and associations relevant to the discipline are presented and discuss some of the projections and methodological limitations of this study.

**Keywords:** Education; Teacher; Classrooms; Early childhood education; Lifelong education.

---

\*Contacto: francisco.leria@uda.cl

## Introducción

La educación parvularia se ha visto enfrentada a una serie de desafíos disciplinares en favor del enriquecimiento de su propuesta educativa, constituyéndose en un factor prioritario en las políticas públicas latinoamericanas (Blanco, 2012). En este propósito se están llevando a cabo importantes esfuerzos para la alineación de los criterios, índices y estándares en el trabajo de la educadora y sus instituciones educativas (OREALC/UNESCO, 2016); por ejemplo, en Chile se ha incrementado hace ya un tiempo el gasto público y privado, así como la ampliación de la cobertura (Farkas y Ziliani, 2006); la fiscalización y acreditación de los jardines infantiles (Pizarro y Espinoza, 2016); y/o el aumento de la supervisión del correcto funcionamiento de los establecimientos educativos; todas tendencias también observadas en varios países latinoamericanos (Pardo y Adlerstein, 2015). No obstante, si bien los especialistas reafirman la relevancia de una educación inicial con una mayor presencia (Alarcón et al., 2015); la disciplina no ha quedado ajena al debate respecto de la calidad de la educación y específicamente el tipo de educación inicial a la cual se aspira (Mineduc, 2014).

Dentro de las dimensiones relevantes de incorporar al interior de este debate se encuentran las concernientes a los saberes necesarios para un buen ejercicio de la profesión parvularia. Para ello, en el caso chileno se han definido estándares formativos orientadores con el propósito de fortalecer la formación inicial docente y los saberes implicados en el ejercicio de la profesión, denominados: saberes pedagógicos y disciplinarios (Mineduc 2012). El saber pedagógico implica un principio organizador que envuelve al discurso pedagógico y que permite al docente el desempeño en la situación educativa (Cárdenas et al., 2012); además de involucrar los significados compartidos acerca de los actos e interacciones en el contexto escolar (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002). En contraposición, un saber didáctico, disciplinario, a veces denominado procedimental, implica un conjunto de destrezas y/o estrategias para dar solución a situaciones problemáticas y pertinentes a los contextos y finalidades educativas. Además, refiere a los recursos técnicos con la finalidad de dirigir el aprendizaje del estudiante (Díaz, 2010). Ambos saberes constituyen la quintaesencia del actuar profesional del pedagogo, esperando un acto educativo que incluya orientaciones de orden didáctico, que plasmen simultáneamente las intenciones e ideas fundamentales del proyecto docente, para: “concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículo en acción” (Martínez, 1993, citado en Álvarez, 2012, p. 43).

Estudios han notado debilidades que afectan a la calidad y ejercicio profesional de la educadora de párvulos debido a diversas variables de naturaleza individual y contextual, teórica y práctica, que impiden la aplicación exitosa de los saberes pedagógicos propios de la profesión. Por ejemplo, se ha evidenciado una escasa participación en la gestión institucional de su lugar de trabajo, en la descripción del cargo que desempeña y/o en la elección del enfoque pedagógico de trabajo (Alarcón et al., 2015). Otros trabajos indican importantes carencias en el manejo conceptual de los mayores aportes y cambios del énfasis de la pedagogía actual (Morales, Quilaqueo y Uribe 2010); debilidades en su formación académica (Ormeño, Rodríguez y Bustos 2013); manejo conceptual inapropiado (Huaiquián, Mansilla y Lasalle, 2016); y/o preferencia por experiencias de aprendizajes rutinarias (Ramírez, 2012). Tal evidencia agudiza los cuestionamientos respecto de la calidad del servicio educativo que se ofrece, instando a la reflexión respecto de los saberes

profesionales y los estándares mínimos que son finalmente necesarios para enfrentar los desafíos educativos que los niños y niñas presentan en la sociedad actual, particularmente en el abordaje de las competencias socioemocionales y habilidades para la vida (Oña y García, 2016).

Este estudio pretende describir el sentido subjetivo de las educadoras de párvulos en torno al concepto de Silencio, sus posibilidades pedagógicas y didácticas, la visión acerca de su impacto en el Desarrollo Socioemocional (en adelante DSE) y la facilitación que pudiese tener en los aprendizajes y generación de ambientes educativos bien tratantes. Se pretende así realizar un aporte a la evidencia en pos del enriquecimiento de la formación profesional de la educadora de párvulos, además de la incorporación de nuevas e innovadoras estrategias pedagógicas para el proceso formativo del párvulo, junto a la expansión del número de investigaciones realizadas sobre este nivel educativo.

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1. *El desarrollo socioemocional y su impacto en el párvulo*

Uno de los elementos esenciales en la formación universitaria de las educadoras de párvulos es la adquisición de un manejo conceptual suficiente sobre el desarrollo humano temprano y las variables que le impactan, haciendo un especial énfasis en la dimensión socioemocional por su reconocido impacto en el sujeto (Durlak et al., 2011). Esta línea ha sido especialmente compartida en educación temprana, enfatizándose ampliamente la necesidad de incorporar en el diseño curricular el papel esencial de la afectividad en el desarrollo psicológico y aprendizaje infantil (Gálvez y Farkas 2017; Villalobos, 2014). Consecuentemente, la carencia afectiva durante los primeros años de vida es vista como uno de los principales moduladores de la vulnerabilidad emocional en la que se encuentre un niño o niña (Lucas Vidal, 2017); y la disposición de estrategias pedagógicas para su mitigación y/o prevención serán esenciales para los y las profesionales de la educación dedicados a este rango etario (Rubio, 2017).

En este contexto ha surgido hace ya algunas décadas una reconocida línea de investigación que aúna los esfuerzos por entender los elementos socio-emocionales que subyacen a la praxis educacional, con miras a la comprensión del protagonismo de estas y otras variables que condicionan la varianza en el proceso formativo y –finalmente– en el éxito escolar. Así, las habilidades socioemocionales han adquirido una especial relevancia en el enfoque curricular en educación inicial, incorporándose en varios de los énfasis existentes en la actualidad (Peralta, 2016). En el tiempo esta tendencia se ha transformado en un número de enfoques pedagógicos denominados: pedagogías centradas en el corazón y/o *heartfulness*, las cuales relevan a la vivencia emocional como gestora-participante de los aprendizajes y desarrollo psicosocial (Daugherty, 2014). Dentro de este enfoque existen algunas iniciativas por la inclusión del Silencio en la planificación curricular con el propósito de resignificar al sentido de educar desde la búsqueda de un clima socio-emocional sereno, equilibrado en el que las expectativas, actitudes y emociones entre estudiantes y docentes sea motivadora para el aprendizaje (Motta, 2016).

### 1.2. *El Silencio en la enseñanza y el aprendizaje*

El Silencio ha sido una variable elusiva para la pedagogía tradicional obviándola ampliamente desde la premisa que el niño y niña aprenden para expresar sus experiencias, antes que experimentarlas en tranquilidad y sosiego. Los enfoques pedagógicos en

educación inicial tampoco lo han contemplado y/o promovido su estudio y práctica, con algunas destacables excepciones (Lillard, 2011). Sin embargo, el impacto por su ausencia ha sido inicialmente asociado al nivel de ruido percibido dentro del aula. Por ejemplo, solo el 5,2% de los estudiantes afirma abiertamente que le es agradable (Castro y Morales, 2015); desprendiéndose la necesidad de disminuir el nivel sonoro de los ambientes de aprendizaje por medio de acciones tendientes a contenerlo y/o eliminarlo para que emerjan condiciones favorables para el aprendizaje. Dentro de las distintas propuestas en existencia con este objetivo pedagógico, ha sido la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje el enfoque que ha formulado con una mayor consistencia y proyección, la aplicación de los principios de la práctica del Silencio y desarrollo atencional en los espacios educativos (Waters et al., 2014).

### ***1.3. La orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje***

Este enfoque pedagógico denominado educación contemplativa corresponde a una disciplina de larga tradición, secular en su naturaleza, con una robusta ontología, amplio rango de métodos y una ética inclusiva (Ergas, 2014); que promueve la potenciación del desarrollo psicofísico del sujeto, a través de experiencias educativas que sitúan a la consciencia, la atención y el cultivo del Silencio en el centro de su quehacer pedagógico. Se define como un conjunto de prácticas que tienen como propósito: “el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la consciencia en un contexto ético relacional” (Roeser y Peck, 2009, p. 119); y comprende cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje.

Las condiciones que han permitido la aparición de esta orientación se circunscriben a una serie de cuestionamientos respecto del acto de conocer y la desmesurada preferencia por el “que pensar”; por sobre el “como pensar”. Reconociendo así la importancia del pensamiento como el axis del proceso formativo –y a su vez– su carácter en gran parte volátil, la noción de divagación mental hace referencia a un proceso psicológico con una importante incidencia, facilitadora e inhibidora, del desempeño cognitivo y socioemocional (Ergas, 2015a). En consecuencia, la teoría educativa que subyace a esta orientación presupone la posibilidad de desarrollo de habilidades de autocontrol y/o autogestión atencional, que limiten y sitúen al servicio del sujeto sus procesos divagatorios de carácter mental y/o emocional (Zajonc, 2013); refiriéndola comúnmente como *mindful awareness*, *mindfulness* y/o atención plena, o: “la capacidad de poner una atención deliberada en el presente, momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003, p. 145); y/o: “la tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias” (Cardaciotto et al., 2008, p. 205).

La literatura indica el amplio impacto que posee las prácticas contemplativas, constituyéndose en la validación científica necesaria para los enfoques pedagógicos basados en la evidencia (Lería, 2017), por ejemplo, por su impacto en: a) el rendimiento cognitivo (Brockman et al., 2017); el funcionamiento neurofisiológico (Kirk, Fatola y Romero, 2016); la resiliencia al estrés (Zenner, Herrnleben y Walach, 2014); la potenciación de las habilidades socioafectivas (Remmers, Topolinski y Koole, 2016); el fortalecimiento atencional y control voluntario de las emociones (Thomas y Atkinson, 2016); la satisfacción vital (Burack, 2014); y/o la conectividad social (Kok y Singer, 2017). También se ha destacado la relación sinérgica de las prácticas contemplativas con el DSE



(Wang y Kong, 2014); y/o la experiencia transformativa que genera en la persona que se educa (Ferrer y Sherman, 2009). Por otra parte, esta orientación ha promovido la valoración del perfil propio de cada estudiante, incluyendo sus inclinaciones espirituales en contextos de aprendizaje seculares (Murray, 2009); y –finalmente– ha promovido la revitalización de las formas tradicionales de conocimiento de sí mismo; inspirados en una filosofía de vida enfocada a la restitución de la dimensión sagrada de la existencia (Albert y Hernández, 2014).

El desarrollo atencional implícito en la práctica de la atención plena se constituye hoy en una herramienta pedagógica de amplio uso en algunas instituciones en el mundo, ej.: CBE (*Consciousness-Based Education* o Educación Basada en la Consciencia), el cual utiliza como base la práctica de la TM (Técnica de la meditación trascendental) (Maharishi Institute, 2015); que invita a considerarse por su naturaleza potenciadora del desarrollo psicológico, particularmente por la potenciación de la flexibilidad cognitiva y procesal (Chambers y Allen, 2008); la prosociabilidad (Flook et al., 2015); e interconectividad social (Galante et al., 2014).

#### **1.4. Problema de investigación**

El desarrollo del énfasis curricular en la educación parvularia en Chile ha buscado incorporar una serie de transformaciones para la satisfacción de las necesidades formativas de los párvulos; haciendo objeto de interés la profundización en los saberes pedagógicos y didácticos que contribuyan al desarrollo de competencias profesionales que respondan a las necesidades actuales de la disciplina y sus usuarios (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2017). No obstante, las dificultades observadas respecto de la aplicación de los principios del procedimiento pedagógico y/o habilidad profesional de plasmar el conocimiento del saber al hacer en la práctica profesional diaria (Álvarez, 2012); sugiere una importante debilidad en el cuerpo docente que dificulta la posibilidad de dar respuesta a estas necesidades. Tal situación ha sido advertida por algunos estudios, donde se ha observado la no aplicación de estrategias previamente adquiridas por las profesionales para el abordaje de –por ejemplo– los conflictos y convivencia escolar (Carrasco y Schade, 2013).

Se desprende de lo anterior la necesidad de ahondar en los saberes que contribuyan al mejoramiento de la formación académica de las educadoras de párvulos, así como el enriquecimiento de la propuesta educativa en educación inicial. Por lo tanto, la descripción del sentido subjetivo de las educadoras de párvulos respecto del Silencio en los espacios de aprendizaje, su presencia, impacto percibido y estrategias de aplicación en el aula, se constituye en un interesante e inicial aporte a los énfasis curriculares de tercera generación (Peralta, 2016), los cuales se orientan a las necesidades específicas de desarrollo del párvulo; particularmente en la potenciación del DSE.

## **2. Método**

### *Diseño*

El enfoque metodológico utilizado en la investigación fue el cualitativo, basándose en los postulados de Strauss y Corbin (2002) y Charmaz (2007), en relación a un: “un trabajo de investigación más enraizado en la descripción interpretativa que en la construcción de teoría formal emergente; en el cual el investigador adopta un papel importante en el proceso de indagación” (p. 20). Se utilizan algunas fases del proceso analítico planteadas

por el método de la Teoría Fundamentada, definida como: “una metodología de análisis de información que propone un procedimiento de actuación en el trabajo con los datos mediante la aplicación de un método, que los autores denominan, método comparativo constante” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 16); describiendo los significados, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información suministrada (Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006). Este diseño permitió realizar una conceptualización acerca de los saberes pedagógicos y/o didáctico-disciplinarios de las educadoras respecto del Silencio, profundizando la construcción de la realidad a estudiar.

### *Participantes*

El estudio comprendió 24 profesionales de la educación parvularia, que actualmente viven y ejercen en la región de Atacama del norte de Chile (cuadro 1). Las edades comprendieron entre los 29 y 55 años ( $M = 36,8$  y  $DS = 7,8$ ) y los años de experiencia profesional en un rango entre los 3 y 32 años respectivamente ( $M = 13,6$  y  $DS = 8,4$ ). El grupo de educadoras participantes se caracteriza por poseer formación universitaria con una trayectoria formativa de entre 9 y 10 semestres académicos, la cual les otorga la licencia para trabajar con niños y niñas desde cero a seis años. El 90% de las profesionales que desempeñan funciones en la región donde se realizó el estudio se han formado en la Universidad de Atacama (institución estatal de educación superior), porcentaje que también corresponde al grupo participante. Del mismo, dieciséis educadoras se desempeñan en instituciones de carácter público (JUNJI, Fundación Integra y administración municipal), las cuales priorizan la atención de las familias que requieren mayor apoyo del Estado y son responsables de promover las políticas educativas de gobierno chileno de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (en adelante, BCEP). Un número menor de educadoras, en total dos, corresponde a los jardines infantiles vía transferencia de fondos (VTF), instituciones educativas de administración municipal, pero con recursos financieros de la JUNJI (Junta nacional de jardines infantiles), las cuales también deben cumplir los lineamientos técnicos pedagógicos y gubernamentales de la institución madre y las BCEP. Un número de ocho profesionales se desempeñan funciones en establecimientos educacionales privados, destinados a familias de todos los sectores sociales que puedan pagar por educación infantil, promoviendo la libertad de enseñanza y la pluralidad de los proyectos educativos y la diversidad metodológica, pero que, sin embargo, orientan de igual modo su trabajo pedagógico según el documento gubernamental ya citado.

Los criterios de inclusión/exclusión fueron: 1) Licenciatura en educación y pedagogía en educación parvularia; 2) Al menos tres años de ejercicio profesional; 3) Ejercer la profesión y/o haberla dejado en un periodo no superior a tres meses en la región de Atacama; 4) Poseer experiencia en los niveles mayor y menor<sup>1</sup>. Estos criterios fueron construidos con el propósito de dar cabida a un amplio número de educadoras, pero que, sin embargo, tuviesen la experiencia profesional suficiente en la aplicación de los énfasis curriculares en ejercicio de acuerdo a la Subsecretaría de Educación Parvularia (2017). Se prefirió además incorporar a educadoras a nivel regional, que compartiesen un espacio sociocultural común de trabajo; y que diese la posibilidad de generar un similar estudio en otra locación geográfica. Por último, se seleccionó a educadoras con experiencia en los niveles mayor y

---

<sup>1</sup> En Chile la clasificación consiste progresivamente en: Sala cuna menor y mayor, Nivel medio menor y mayor; y niveles Transición menor y mayor. Cumplidos los 4 años los párvulos asisten a los niveles transición menor y mayor en el contexto de la escuela primaria.

menor, considerando que las orientaciones de las B CEP especifican el cumplimiento de una serie de resultados y logros de aprendizajes para los párvulos desde los 2 años de edad, para las cuales el Silencio podría representar una herramienta de interés pedagógico.

Cuadro 1. Caracterización de las participantes

LUGAR DESEMPEÑO PROFESIONAL	NO. PARTICIPANTES
Red nacional - Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI	6 (25%)
Red nacional - Fundación Integra	5 (20,83%)
Jardines particulares	4 (16,66%)
Jardines VTF	2 (8,33%)
Escuela Particular	2 (8,33%)
Escuela municipal	3 (12,5%)
Otros (Cesfam <sup>2</sup> , universidades, etc.)	2 (8,33%)

Fuente elaboración propia.

#### *Procedimiento de recolección de la información*

Se condujeron 24 entrevistas semiestructuradas de carácter episódico (Flick, 2004), con un guion temático y 4 ejes indagatorios iniciales (cuadro 2), además de un *focus group* conducido con 14 del total de las participantes. Respecto a esto último, contingencias de organización a razón de la diversidad de domicilios, distancias y turnos de trabajo de las educadoras participantes en este estudio, llevaron finalmente a los investigadores a la decisión de realizar solo un encuentro, con quienes del total pudiesen permanecer en el lugar luego de una actividad regional alusiva a la educación temprana. Los ejes indagatorios iniciales fueron construidos en base a una revisión de la literatura en el área de la metodología cualitativa y estudios en el ámbito educativo, los cuales sugieren la incorporación de preguntas generales alusivas a los conceptos en estudio, así como los factores facilitadores e inhibidores que los pudiesen mediatizar, dejando suficiente espacio para la emergencia desde el informante clave de otras categorías .

Cuadro 2. Ejes indagatorios iniciales

1	Sentido subjetivo que las educadoras otorgan al Silencio en el aprendizaje.
2	Sentido subjetivo de la forma en que las educadoras de párvulos explican el impacto que tiene el Silencio en la conducta.
3	Sentido subjetivo respecto de los factores que las educadoras consideran como facilitadores y/o inhibidores de la experiencia de Silencio en el aprendizaje.
4	Sentido subjetivo de las estrategias que las educadoras consideran y/o utilizan que incorporan el Silencio en el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento consistió en contactar personalmente a las educadoras vía telefónica y/o a través de una visita a su institución de desempeño, para luego proceder a la invitación a participar, consentimiento inicial y fecha de entrevista tentativa. Las entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración variable aproximada entre 45 y 55 minutos.

#### *Procedimiento de análisis de la información*

<sup>2</sup> En Chile: Centros de Salud Familiar.

Los procedimientos de análisis se diseñaron a las propuestas de fragmentación y articulación de la Teoría Fundamentada o *Grounded theory*, en relación a la descripción interpretativa en la cual el investigador adopta un papel importante en el proceso de indagación (Strauss, Corbin y Charmaz, 2007) y donde se analiza la información, a través de un método comparativo constante (Trinidad et al., 2006). Las entrevistas fueron transcritas y sometidas a análisis apoyado por el *software* Atlas Ti 7.0; de acuerdo a lo siguiente: a) Codificación Abierta: categorización conceptual no determinada previamente. En esta etapa se procedió a reducir los textos de las 24 entrevistas y el grupo focal, en función de una multitud de códigos emergidos; b) Codificación Axial (familias de códigos): agrupación de códigos que se determinan de acuerdo a ciertos criterios de campos semánticos. Estos criterios incluyeron los ejes indagatorios inicialmente concebidos para la entrevista (ver tabla 2); y otros construidos luego de análisis. En esta etapa se procedió a agrupar en familias semánticas a aquellos códigos que hicieran alusión a aspectos comunes referentes a la utilización y concepción del Silencio en el contexto pedagógico. Si bien se extrajeron originalmente 11 familias semánticas, finalmente se exponen 9 de ellas, siendo dos eliminadas por su grado de similitud; y, c) Descripción de las familias de códigos de las principales características del objeto de estudio: en esta etapa finalmente se describen los grupos de familias semánticas y algunos códigos específicos referentes al objeto de estudio.

#### *Consideraciones éticas*

La conformidad de los participantes fue registrada digitalmente al inicio de cada entrevista y no hubo incentivo por participar. Se tomaron los resguardos para garantizar el cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación con seres humanos propuestos por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017); y el estudio fue aprobado por un comité de ética científica interna de la Facultad de Humanidades y Educación de la institución de proveniencia de los investigadores.

### **3. Resultados**

El análisis de la información recolectada llevó a la construcción de 9 categorías semánticas. Se expone un breve análisis descriptivo y algunas citas ejemplificadoras por cada una.

#### ***3.1. Familia Semántica 1: Sentido subjetivo en torno a la importancia del DSE***

Esta familia comprendió la valoración del DSE y su rol global en el proceso formativo del párvulo. Fue destacado por las educadoras su relación con algunas variables condicionantes, como lo es la familia y la cualidad y calidad de modelo de imitación que la profesional ofrece al párvulo para el desarrollo de sus habilidades socioafectivas tempranas. La siguiente cita engloba el sentido subjetivo dado a este grupo de códigos:

*Para mí el desarrollo socioemocional es la base fundamental para que el párvulo pueda adquirir cualquier otro tipo de aprendizaje. (Educadora #9)*

Como se observa en el texto anteriormente citado, las respuestas dadas denotaron substancialmente el conocimiento preexistente y validado respecto de la importancia del DSE y su papel vital en el aprendizaje y desarrollo psicofísico del párvulo, por sobre todo fue resaltada la necesidad de procurar la presencia de instancias que lo fortalezcan en el aula –y al mismo tiempo– resalten el protagonismo de la educadora para su continua potenciación en el tiempo.

### **3.2. Familia Semántica 2: Sentido subjetivo en torno al impacto del Silencio en el DSE**

Esta familia comprende la visión subjetiva sobre el impacto global del Silencio en el DSE, ya sea comprendido como una experiencia humana amplia y/o en un sentido específico como una herramienta de potencial uso pedagógico en el aula, con características que pueden ser potenciadoras y/o eventualmente inhibidoras del DSE. Las educadoras explicitaron una función del Silencio vinculada al desarrollo de varias capacidades y habilidades psicológicas específicas, que se vinculan ampliamente y en un sentido positivo al DSE, ej.: la creatividad, la capacidad reflexiva, la concentración, el autocontrol, la relajación y disposición para el aprendizaje, entre otras. Además, el Silencio en algunos casos es relacionado a una experiencia de sensibilización a las emociones. Un ejemplo lo constituye la siguiente cita:

*A ellos les gustan los ejercicios de relajación, primero hacemos un precalentamiento y finalizamos con ejercicios de relajación, ellos empiezan a mover su cuerpo, a veces ellos solicitan que movimiento hay que hacer, para relajar el cuerpo, la mente, porque ellos dicen la mente también. Claro uno entra a la sala y están súper relajados, en Silencio.*  
(Educadora #18)

### **3.3. Familia Semántica 3: Sentido subjetivo en torno al impacto del Silencio y su función facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje**

Esta familia comprende las posibles funciones cumplidas por el Silencio en la enseñanza y el aprendizaje; y el sentido subjetivo específico que las educadoras participantes proporcionan al Silencio en su función facilitadora de los procesos cognitivos y/o socioemocionales. Si bien el Silencio es visto, en una primera dimensión pragmático-concreta, como una herramienta pedagógica específica con alcance limitado al estado psicofísico y momentáneo del párvulo; en una segunda mirada, las descripciones denotan interés por profundizar en su significado y alcance, por ejemplo, en la noción de vincular el Silencio con un espacio de reflexión. Se encontraron varias visiones estereotipadas al respecto, la mayoría circunscritas a los elementos más obvios del Silencio en relación a la generación de espacios de tranquilidad y quietud para quien lo experimenta; y en menor medida, como una estrategia pedagógica para optimizar la comprensión de las instrucciones dadas a los párvulos antes de comenzar alguna experiencia de aprendizaje. Ejemplificando este punto, algunas educadoras señalaron el papel potenciador del Silencio en los factores atencionales del párvulo, en la concentración, la reflexión, el autocontrol, la relajación y la expresividad emocional, entre otros. Además, advirtieron la relevancia del Silencio como promotor de los límites, la escucha y el respeto. Destacan tales visiones en los siguientes ejemplos:

*El Silencio enseña límite, así como el Silencio nos sirve para interpretar o buscar que le sucede al niño, ellos también tienen aprender a utilizar el Silencio para los límites con los otros, a respetar a los demás y cuidar a los demás.* (Educadora #5)

*Que con el Silencio puede tener una mayor concentración, el que vamos a poder escuchar, donde vamos a poner atención, en que nosotros mismos nos vamos a dar cuenta de otras cosas cuando se está el Silencio, además de ayudar en la conducta.*  
(Educadora #6)

Otra educadora con experiencia pedagógica en la utilización del Silencio, señala:

*Con el tiempo nos ha pasado, que los niños van adquiriendo conciencia de que esto les ayuda relajarse, que les ayuda a mantener un equilibrio con respecto a su cuerpo, que*

*pueden lograr la concentración, esto les ha permitido de alguna manera que vayan tomando conciencia.* (Educatora #7)

Lo planteado anteriormente no se delimita solamente a los aspectos citados, sino siguieren además el Silencio poseería una naturaleza mayor a la mera calma que pudiese ser utilizado como una herramienta pedagógica para facilitar los aprendizajes, pero también como una experiencia preparatoria para el mismo (apresto para).

#### ***3.4. Familia Semántica 4: Sentido subjetivo en torno al uso del Silencio como una herramienta pedagógica para la educación inicial***

Esta familia alude a las posibilidades del Silencio como una herramienta pedagógica y didáctica *per se* aplicable para el grupo etario específico de niños y niñas entre los dos y cuatro años de edad. Se puede concluir que las educadoras disponen de algunos referentes conceptuales mínimos y limitados a experiencias previas con el concepto. Si bien en su mayoría se sitúa en una dimensión pragmática (“útil para”), la información recolectada permite constatar la presencia de ideas, opiniones y/o estrategias asociadas al Silencio, que son sabidas y/o utilizadas intuitivamente por la educadora. Predominan las descripciones que hacen visible al Silencio en varias de las actividades preexistentes en las experiencias de aprendizaje conducidas, ej.: lectura silenciosa, día de los mimos, juegos de escuchar el entorno, escuchar música, gimnasia silenciosa, mirar y tocar a la naturaleza, hora de la siesta, etc.; lo cual proporciona al Silencio una presencia relativa pero secundaria en la planificación y ejecución de las experiencias de aprendizaje.

Algunas descripciones críticas sitúan al Silencio como una condición no relevante a la facilitación de los aprendizajes, asociándolo a otros procesos implícitos en el párvulo (ej. ocultamiento de las emociones difíciles), lo que se observa en el siguiente texto:

*El niño siempre toma atención, pero está interrumpiendo, que levanta la mano, pero ahí va en la estrategia que uno va utilizar en la planificación, para que se pueda producir el Silencio, algún otro beneficio, con el Silencio la verdad que no mucho.* (Educatora #3)

La información anterior presenta dos dimensiones simultáneas. Por una parte, una visión amplia y comprensiva en relación a las posibilidades pedagógicas del Silencio y el protagonismo que pudiese tener, aunque en un sentido limitado y circunscrito a un facilitador de otras experiencias de aprendizaje. Por otra parte, presentan una visión subjetiva más estrecha y secundaria del Silencio, explicado como una actividad inadecuada, inocua o no sustantiva para la captación de la atención del párvulo.

#### ***3.5. Familia Semántica 5: Sentido subjetivo en torno al impacto específico del Silencio en la conducta del párvulo***

Las descripciones anteriores dieron paso a la interrogante respecto si el Silencio tendría algún impacto en la conducta explícita del párvulo, considerándose este punto de especial importancia dado que una de las necesidades reiteradas de las educadoras compete el manejo conductual del párvulo en situaciones difíciles. En lo general, vinculan al Silencio con los elementos previos para el aprendizaje, en el sentido de la atención que permite al párvulo desarrollar una mejor escucha y comprensión de las instrucciones que se le imparten. Las respuestas en esta familia de códigos también se agrupan mayoritariamente en la concepción del Silencio como una experiencia que proporciona al párvulo relajación física y cierto grado de quietud, lo que se presenta en la siguiente cita:

*Le permite autorregular su conducta, por lo general los niños que son más inquietos o que son más activos les cuesta más un poquito adquirir este espacio de Silencio, pero después que lo logran ellos mismos van bajando los niveles y son capaces de adaptarse y de compartir con el otro y de poder realizar las experiencias. (Educadora #20)*

*Sí, porque el Silencio enseña límites, así como el Silencio nos sirve para interpretar o buscar que le sucede al niño, ellos también tienen que aprender a utilizar el Silencio para los límites con los otros, a respetar a los demás y cuidar a los demás. (Educadora #3)*

Las educadoras destacaron también la necesidad de complementar el Silencio con otras técnicas pedagógicas sin –en su mayoría– especificarlas, pero aludiendo al sentido facilitador del Silencio como una preparación para ciertas experiencias de aprendizaje (ej. lectura silenciosa). De particular interés resulta la necesidad enunciada por enseñar habilidades auto-regulativas y de gestión conductual a los párvulos, reconociendo en este sentido la habilidad cognitiva implícita de auto-control que ocurre en el párvulo al guardar Silencio. Esto se visualiza en lo expresado por las educadoras que declaran poseer alguna experiencia en la utilización del Silencio, como una estrategia vinculada a la vivencia de las emociones, observado en el siguiente texto:

*Lograr calmar al niño es algo que buscamos. Además, naturalmente el niño cuando está enojado busca el Silencio, no habla, se enoja, se va entonces lo primero que logran es la calma y luego el control de la respiración. (Educadora #21)*

### **3.6. Familia Semántica 6: Sentido subjetivo en torno al Silencio como una herramienta de desarrollo personal para la educadora**

Esta agrupación de códigos emergió más allá de los ejes indagatorios iniciales e implica la visión del Silencio y su impacto en la persona de la educadora, como una herramienta no limitada a los aspectos puramente pedagógicos, sino como una instancia de revisión personal y/o auto-exploración. En este sentido, las educadoras resaltan al Silencio en su naturaleza y/o instancia de ayuda y/o desarrollo personal, lo que se ejemplifica en la siguiente cita:

*El Silencio es un momento que uno tiene para poder analizar, para poder programar, planificar lo que necesitas, para poder hacer mejor las cosas y tener una forma para poder lograr mejor las cosas, mejores proyectos o en lo que tú quieras desempeñar. (Educadora #18)*

Esta familia sugiere una visión más abarcadora y menos pragmática del Silencio, que alude a la promoción en el sujeto adulto de un proceso auto-reflexivo con mayores alcances en las dimensiones cognitivas y emocionales (ej.: algunas habilidades metacognitivas como la toma de decisiones, organización y planificación, etc.).

### **3.7. Familia Semántica 7: Sentido subjetivo en torno a las estrategias didácticas para la incorporación del Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje**

Esta familia corresponde a la visión subjetiva de la educadora en relación a la posibilidad de introducir el Silencio como una herramienta pedagógica diferenciada y articulado con el énfasis curricular en acción. El análisis descubre una serie de acciones concretas utilizadas para establecer momentos de Silencio y/o generar espacios armoniosos de quietud en el aula o patio, donde solo un número menor de entrevistadas afirmó no disponer de estrategia alguna:

*Yo creo que el niño con el Silencio él logra conectarse y entender, relacionar lo que se le está dando, con lo que él vive con lo que tiene que responder en el momento, ya sea*

*una actividad escrita o lúdica o verbal, cuando el niño es capaz de escuchar también al otro. (Educadora #18)*

*El Silencio si es una herramienta pedagógica, pero creo que muchas veces no la sabemos utilizar, entonces es importante a lo mejor investigar a que nos invita el Silencio, porque el Silencio nos invita a muchas cosas y es muy útil en la sala de actividades. (Educadora #1)*

Respecto a lo anterior se observa la noción planteada de incorporar el Silencio como un elemento co-ayudador de otras experiencias de aprendizaje, más que una innovación curricular específica con un carácter más trascendente y autónomo. Afirmaron una vez más que el Silencio posee una relativa presencia de orden secundario en las experiencias de aprendizaje.

### ***3.8. Familia Semántica 8: Sentido subjetivo en torno a los factores facilitadores e inhibidores del Silencio en los espacios de Enseñanza y aprendizaje***

En esta familia se hace alusión al Silencio como una herramienta útil, que es facilitada según un conglomerado diverso de razones de orden individual (factores constitutivos-genéticos) y/o social (influencia familia nuclear y entorno inmediato). Una descripción de esta visión se muestra en la siguiente cita:

*Si no doy bien la instrucción, y mis 35 niños están todos gritando o corriendo: ¿Quién me va a escuchar?, entonces es necesario que haya una conducta de Silencio, para que me escuchen. Es fundamental la instrucción de lo que vamos a hacer, obviamente que tienen que estar ellos en una situación de Silencio, pero eso lo tengo que generar yo. (Educadora #2)*

La familia y los aprendizajes de comportamientos que el niño y niña traen se describen como una de las variables más importantes a la hora de explicar las razones por qué pueden o no permanecer y/o gustar del Silencio. Por otra parte, las educadoras resaltaron su visión respecto de algunas variables de índole técnico que modulan la capacidad de párvulo de vivenciar el Silencio –por ejemplo– la habilidad profesional de promoverlo a través de las instrucciones adecuadas, por sobre todo fáciles de entender para el párvulo, particularmente en aquellas experiencias de aprendizaje que necesitan de calma y concentración. Destacan las siguientes descripciones en términos de los factores constitucionales-genéticos del párvulo que inhiben su capacidad de permanecer en Silencio:

*El problema más común sería el hecho de no conocer el Silencio, el lograr que entiendan, que aprendan, sobre todo estos niños que tienen mala conducta, que tienen un actuar muy agresivo o de ser muy llevados a su idea. (Educadora #10)*

Algunas educadoras ven al Silencio con un carácter iatrogénico y/o como una estrategia de control perjudicial hacia los párvulos, debido a una preferencia innata por la actividad –y por lo tanto– los estados de Silencio que la educadora pudiese generar provocarían insatisfacción en el párvulo, por ejemplo:

*Tampoco puedo hacer eso porque es como mantener al niño en Silencio y es obvio que no se va a poder solamente de acuerdo a una actividad, pero no que todo el día ellos mantengan un Silencio porque van a coger temor y van a decir no es que la tía me quiere tener en Silencio. (Educadora #15)*

Otra educadora aludiendo al mismo sentido, expresa una experiencia personal donde el Silencio es asociado a elementos normativos, también punitivos y que generarían comportamientos evitativos en los párvulos:



*Una experiencia que tuve había una niña que tenía mucho temor de ir al jardín, decía “la tía... la tía”, entonces ella tenía temor de entrar al jardín, le daban ganas de hacer “pipi” pero ¿porqué? Porque tenía una directora que decía: silencio, calladitos, “ya silencio que viene la tía”; y nombraban a la tía entonces, ya todos en silencio. Después hubo un tiempo en que los apoderados se quejaban y decían que sus hijos antes venían con ánimo y ahora ya no quieren venir. ¿Por qué? Porque en su semana de adaptación dejaban que jugaran libremente pero ya después hubo reglas y normas, entonces siento que hay que saber planificar el tema del silencio porque si de pronto no lo estamos haciendo bien vamos a lograr y provocar un temor a los párvulos. (Educadora #22)*

### **3.9. Familia Semántica 9: Sentido subjetivo en torno a la necesidad de capacitación en el Silencio como una herramienta y/o enfoque pedagógico**

Esta última familia semántica transparentó las disposiciones de las educadoras por la capacitación formal en la temática el Silencio u otras estrechamente asociadas. Si bien no todas denotaron el mismo interés en los saberes pedagógicos y didácticos asociados específicamente a este concepto, la disposición general indica una apertura por la innovación curricular y la formación continua. Plantean la necesidad de actualizar la formación de profesionales en educación inicial en temáticas contingentes, como la educación emocional y/o la neuropsicología, como lo presenta en el siguiente texto una educadora:

*Si porque como están los niños vienen cargado de tanta información, quieren hacer todo rápido y fácil. Indudablemente el Silencio puede ser una buena estrategia, pero eso uno lo aprende con la práctica. Que los enseñaran en las instituciones sería genial, porque como no me lo enseñaron a mí, las otras generaciones podrían aprender esto y trabajarlo de mejor manera, no sé, el nivel cognitivo, a nivel psicológico, yo creo que generaría un impacto positivo. (Educadora #17)*

Algunas educadoras describen su necesidad de capacitación de una manera más amplia y crítica:

*Considero que no es primordial tomar estas estrategias tan intensamente porque es algo importante si, para guardar orden, para resguardar el aprendizaje y que estén atentos, pero existen distintas formas de poder dar aprendizaje a los niños. Considero que ocupar tanto tiempo de hablar del Silencio no es primordial, hay otras situaciones que llevan al Silencio a ser provocado, como las estrategias de motivación, pero del Silencio no. (Educadora #13)*

Las diferencias percibidas entre las citas expuestas se asocian a una disposición positiva general por la capacitación que involucre la innovación curricular, pero al mismo tiempo una disposición subjetiva limitada por el Silencio en el aprendizaje, que no lo harían ameritar de tal capacitación específica.

## **4. Discusión**

Este estudio describe algunas de las visiones de un grupo de educadoras de párvulos en ejercicio profesional respecto del uso e impacto del Silencio en su ejercicio profesional, expandiendo así el conocimiento acerca de su importancia y proyecciones de aplicabilidad pedagógica. Considerando la apertura exhibida por las educadoras respecto de su rol e impacto en el DSE y el aprendizaje, se desprende un cúmulo de información que pudiese nutrir el diseño del énfasis curricular, promoviendo así la selección de aquellas propuestas pedagógicas que, validadas por el entorno profesional, ofrezcan los: “mayores resultados, dependiendo de los énfasis que se quieran propiciar” (Peralta, 2016, p. 159).

Cuadro 3. Cuadro comparativo resumen entre ejes indagatorios, familias semánticas y ejemplos

EJES INDAGATORIOS INICIALES	FAMILIAS SEMÁNTICAS	CONCEPTOS PRINCIPALES
Sentido subjetivo que las educadoras otorgan al Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Silencio como herramienta pedagógica. Silencio asociado a calidad instrucción impartida por educadora y receptividad del párvulo. Silencio herramienta desarrollo personal. Silencio mecanismo negativo de autocontrol de emociones del párvulo. Hábitos adquiridos en la familia facilitan o inhiben el Silencio. Necesidad de capacitación en el Silencio como herramienta pedagógica.
Sentido subjetivo de la forma en que las educadoras de párvulos explican el impacto que tiene el Silencio en la conducta	2,3,5,8	DSE base fundamental para el aprendizaje. Papel potenciador del Silencio de la concentración, reflexión, autocontrol, relajación, expresividad emocional, entre otros. Silencio vinculado a elementos previos del aprendizaje, atención y mejor escucha y comprensión de las instrucciones.
Sentido subjetivo respecto de los factores que las educadoras consideran como facilitadores y/o inhibidores de la experiencia de Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje	2,3,4,6,7,8	Silencio experiencia que proporciona tranquilidad, calma y relajación física. Silencio vinculado desarrollo varias capacidades y habilidades psicológicas, ej.: creatividad, concentración, autocontrol, relajación y disposición para el aprendizaje, entre otras.
Sentido subjetivo de las estrategias que las educadoras consideran y/o utilizan que incorporan el Silencio en los espacios de enseñanza y aprendizaje	4,6,7,9	Sentido limitado del Silencio y circunscrito a un facilitador de otras experiencias de aprendizaje. El Silencio como un elemento co-ayudador de otras experiencias de aprendizaje. Visión menos pragmática del Silencio, alude a promoción en el adulto de la auto-reflexión. Necesidad de actualizar la formación.

Fuente: Elaboración propia.

Además, el análisis de las transcripciones de las entrevistas proporciona información vinculable a la formación del cuerpo docente en el país, permitiendo reflexionar respecto del uso del Silencio como una herramienta pedagógica que, por ejemplo, pudiese potenciar las habilidades comunicativas profesionales, vitales y reconocidas en el actuar profesional de la educadora (Pérez, 2014).

Casi la totalidad de las educadoras evidenció un sentido subjetivo que resalta la importancia del DSE en el aprendizaje y valida el rol de la educadora en su potenciación, confirmando lo planteado por varios autores, por ejemplo, Álamos y otros (2017). No obstante, no es visible el mismo grado de acuerdo en relación al impacto del Silencio en el DSE, manifestándose mayor variabilidad en las respuestas, las cuales entienden al Silencio como una herramienta que facilita la preparación al aprendizaje, pero no es promotora directa del mismo. En relación a este punto se observaron carencias en el manejo conceptual y desconocimiento de los mayores aportes de la investigación que acuña al Silencio como una herramienta de interés pedagógico y se comparte que tal situación podría ser revertida, apoyándose en la neurociencia y/o neuropedagogía, para la cual las educadoras mostraron disposición a capacitarse. En esta misma línea, las educadoras señalaron que los factores inhibidores y facilitadores del Silencio se vinculan primordialmente a la familia como gestora de los aprendizajes y formación de hábitos. Siendo esta perspectiva de amplia aceptación en la disciplina; se puede hipotetizar que tal sentido otorgado al DSE pudiese debilitar el papel de la educadora como agente activo en su rol de cuidador secundario.

En el contexto pedagógico, el impacto visualizado por la educadora acerca del Silencio en aprendizaje del párvulo adquiere varios ribetes dependiendo de la familiaridad con el mismo. La visión del silencio como una eventual herramienta de uso pedagógico se manifestó en dos dimensiones: aquellas educadoras que declararon tener algún tipo de experiencia en el uso del Silencio; y aquellas que señalaron no poseerla. Sin embargo, fue de especial interés las declaraciones de un número de educadoras respecto de la función del Silencio como una herramienta de desarrollo personal. Este punto podría entrelucir una necesidad profesional de espacios de trabajo con un menor énfasis en el hacer por sobre el reflexionar y crear. Estudios han justamente mostrado el desarrollo profesional docente no promueve la práctica reflexiva, sino que el foco está puesto en la transmisión de conocimiento y competencias, entendiendo al docente como un técnico aplicador de currículum (Pellerin y Paukner, 2015). Además, las necesidades de autocuidado de los equipos sometidos a alto estrés se presentan como una de las tendencias en las políticas públicas chilenas. En este sentido, un grupo de entrevistadas señaló al Silencio como una herramienta auto-reflexiva de auto-observación, visión en concordancia con los planteamientos de la orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, que plantea al Silencio como una herramienta de autoexploración y conocimiento activo de sí mismo (Ergas, 2015b). Los planteamientos de este enfoque podrían en parte constituirse en un aporte para la satisfacción de esta necesidad profesional evidenciada en este estudio.

Es importante destacar el sentido subjetivo dado por dos educadoras al Silencio como una herramienta de control punitivo del párvulo. Tradicionalmente, el Silencio ha sido entendido como una herramienta de manejo conductual del párvulo y las educadoras son formadas –por ejemplo– en la noción de “tiempo fuera”, aludiendo a la técnica operante de manejo conductual *time out*, que implica un silencio forzado para castigar y finalmente regular la conducta del niño o niña. En este sentido se hace visible la necesidad de ahondar en el sentido subjetivo que sustenta esta perspectiva, para así evaluar los saberes

pedagógicos tras estas visiones y como pudiesen conflictuarse con los saberes didácticos, dictando visiones antagónicas a estas técnicas de manejo conductual; y en este sentido, existe evidencia que plantea existe una brecha entre lo que la educadora declara hacer, lo que realmente sabe y como lo aplica en el aula (Moreno y de la Herrán, 2017).

## 5. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio se presentan como un aporte a la diversificación curricular y enriquecimiento de los saberes pedagógicos y didácticos, que se tornan relevantes en *pos* de la calidad educativa anhelada por el sistema educativo en la actualidad (Treviño, Toledo y Gempp, 2013); contribuyendo a la valoración social de la profesión parvularia (Martínez y Muñoz, 2015); y su creciente humanización (Fornasari y Peralta, 2005). Este estudio además se ha intentado articular con la cada vez mayor importancia dada al dominio de los saberes pedagógicos y competencias terminales para el ejercicio de una actividad profesional de calidad (Leguizamón, 2014); por ejemplo, en la promoción el desarrollo de competencias profesionales orientadas a fortalecer lo que ocurre en el microcosmos de cada escuela y no solamente a aquellas competencias disciplinares técnicas (Raczynski et al., 2013). No obstante, se coincide una vez más con lo planteado por Moreno y de la Herrán (2017), respecto de que el nivel de conocimientos que tienen las educadoras de párvulos es generalmente homogéneo e independiente en su percepción sobre los conocimientos profesionales, por lo tanto, existiría una brecha formativa relevante entre sus conocimientos disciplinares y pedagógicos. Por otra parte, considerando que las educadoras entrevistadas ejercen su profesión en una región alejada de los centros urbanos, tal necesidad y apertura podría dar cuenta también de ciertas carencias formativas de capacitación continua, considerando que las educadoras usualmente la reciben solamente dentro de los lineamientos institucionales de sus respectivos lugares de trabajo.

Finalmente, las disposiciones subjetivas que las educadoras de párvulos participantes de este estudio revelaron acerca del Silencio traslucen la inclinación de estas profesionales por la innovación curricular, configurando un terreno fértil para el mejoramiento continuo y la introducción de nuevas miradas al proceso del educar. La apropiación del concepto de Silencio y las posibilidades evidenciadas por la literatura científica en el área, operan así con un doble efecto: por una parte, propicia el crecimiento profesional de la educadora, a partir del abordaje de la brecha entre discurso y práctica (Céspedes, 2016); y por otra, genera una dinámica motivacional en relación a la finalidad de un acto pedagógico amplio e integral, que involucre más aspectos que los indicados por el énfasis curricular tradicional, sino sostenido en el desarrollo integral y potenciador del núcleo del si-mismo y la autonomía del párvulo, así como en la validación subjetiva que hagan las profesionales del mismo.

### *Limitaciones y prospectivas del estudio*

Algunas limitaciones apuntan hacia las técnicas de levantamiento de información, que deberían considerar un carácter longitudinal que permita visualizar variaciones en las conceptualizaciones en torno al Silencio como estrategia pedagógica. Por otra parte, y considerando que la investigación cualitativa no pretende la búsqueda de la generalización, hubiese sido de interés incorporar a otros agentes educativos que tuviesen un rol directivo y/o de gestión, puesto que desde ellos emanan normativas referentes y

diferentes a la práctica pedagógica de la educadora, que terminan influyendo en las acciones de las mismas. Finalmente, este estudio plantea un nuevo campo de investigación por el reconocimiento de los elementos involucrados en el concepto de silencio en el ámbito pedagógico más allá de aquellos que relevan a su impacto a nivel conductual, sino especialmente por la indagación desde la subjetividad de los actores educativos involucrados en un acto educativo que lo considere.

## Referencias

- Álamos, P., Cifuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D. y Véliz, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 7-17. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100001>
- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Albert, R. y Hernández, M. (2014). Los movimientos psico-espirituales en la modernidad globalizada: Una mirada desde la ciudad de Valencia. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(3), 273-296. <https://doi.org/10.11156/aibr.090304>
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: Clave para la mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 21-36.
- Blanco, R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Revista Docencia*, 48, 4-17.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P. y Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behavior Therapy*, 46(2), 1-23. <https://doi.org/10.1080/16506073.2016.1218926>
- Burack, C. (2014). Responding to the challenges of a contemplative curriculum. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 1(1), 35-53.
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra, E. y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204-223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>
- Cárdenas, A. V., Soto, A. M., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2->
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Céspedes, I. F. (2016). Rol mediador de aprendizajes en educación parvularia: Procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica*, 13, 33-44. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1-287>
- Chambers, L. y Allen, N. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style and affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 30-322. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9119-0>

- Daugherty, A. (2014). *From mindfulness to heartfulness: A journey of transformation through the science of embodiment*. Bloomington, IN: Balboa Press.
- Díaz, M. (2010). *Saber didáctico en la educación parvularia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Durlak, R., Weissberg, A., Dymnicki, R., Taylor, I. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>
- Ergas, O. (2015a). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. En P. Wexler y Y. Hotam (Eds.), *New social foundations for education: Education in post-secular society* (pp. 107-130). Nueva York, NY: Peter Lang.
- Ergas, O. (2015b). Educating the wandering mind: Pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>
- Farkas, C. y Ziliani, M. (2006). *Ampliación de la cobertura preescolar: algunas recomendaciones para resguardar la calidad*. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/ampliacion-de-la-cobertura-prescolar-algunas-recomendaciones-para-resguardar-la-calidad.pdf>
- Ferrer, J. y Sherman, J. (2009). *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L. y Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Fornasari, L. y Peralta, V. (2005). *Neurociencia, vincularidad y escucha: Desafíos en la educación*. Buenos aires: Editorial Infantojuvenil.
- Galante, J., Galante, I., Bekkers, M. y Gallacher, J. (2014). Effect of kindness-based meditation on health and well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1101-1114. <https://doi.org/10.1037/a0037249>
- Gálvez, A. P. y Farkas, C. (2017). Relación entre mentalización y sensibilidad de madres de infantes de un año de edad y su efecto en su desarrollo socioemocional. *Psykhé*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.1.879>
- Huaiquián, C., Mansilla, J. y Lasalle, V. (2016). Apego: Representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1119-1129.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kirk, V., Fatola, C. y Romero, M. (2016). Systematic review of mindfulness induced neuroplasticity in adults: Potential areas of interest for the maturing adolescent brain. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100016>
- Kok, B. y Singer, T. (2017). Effects of contemplative dyads on engagement and perceived social connectedness over 9 months of mental training: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 74(2), 126-134. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.3360>

- Leguizamón, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2863/3080>
- Lería, F. (2017). Incorporación de la orientación contemplativa en la práctica educativa del siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 67-85. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.004>
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2, 78-85. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0045-6>
- Lucas Vidal, M. M. (2017). Estrategia educativa de orientación familiar para la atención a las carencias afectivas en el desarrollo del escolar ecuatoriano. *Transformación*, 13(2), 221-233.
- Martínez, M. D. y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355.
- Mineduc. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>
- Mineduc. (2014). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente propuesta de ajuste*. Recuperado de [http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE\\_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf](http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Antecedentes-MBE_EP-difusi%C3%B3n-final.pdf)
- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, XXXII, 1-24.
- Moreno, F. y de la Herrán, A. (2017). Conocimientos disciplinares y pedagógicos de las educadoras de párvulos en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 233-251.
- Motta, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 167-187. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15.
- Murray, T. (2009). What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134.
- Oña, J. M. y García, E. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- OREALC/UNESCO. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- Ormeño, C., Rodríguez, S. y Bustos, V. (2013). Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niveles de transición. *Páginas de Educación*, 6(2), 55-71.
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

- Pardo, M. y Adlerstein, C. (2015). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Pellerin, M. y Paukner, F. I. (2015). Becoming reflective and inquiring teachers: Collaborative action research for in-service Chilean teachers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27.
- Peralta, M. V. (2016). *Innovaciones curriculares en educación infantil: Avanzando a propuestas posmodernas*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Pérez, R. S. (2014). Competencias lingüísticas de docentes de párvulos. Un análisis del discurso conversacional de profesionales de la junta nacional de jardines infantiles. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 177-192.
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2016) ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Formación de Profesores*, 55(1), 152-167. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Ramírez, L. (2012). Calidad escolar: Un nuevo ethos escolar. *Revista Educación*, 36(2), 1-21.
- Remmers, C., Topolinski, S. y Koole, S. (2016). Why being mindful may have more benefits than you realize: Mindfulness improves both explicit and implicit mood regulation. *Mindfulness*, 7(4), 829-837. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0520-1>
- Roeser, R. y Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>
- Rubio, M. H. (2017). Habilidades de procedimiento que influyen en la adquisición de hábitos. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 16(1), 16-23.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2017). *Orientaciones para el buen trato en educación parvularia hacia una práctica bien tratante y protectora*. Recuperado de <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/04/Orientaciones-para-el-Buen-Trato-en-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>
- Maharishi Institute. (2015). *Transcendental meditation. Maharishi foundation USA*. Recuperado de <http://www.tm.org/>
- Thomas, G. y Atkinson, C. (2016). The effectiveness of a mindfulness-based intervention for children's attentional functioning. *Educational & Child Psychology*, 33(1), 51-64.
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 40-62. <http://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200005>
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. y Allen, K. (2014). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Wang, Y. y Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116, 843-852. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>
- Villalobos, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314.



- Zajonc, A. (2013). Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 134, 83-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>
- Zenner, C., Herrleben, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## Breve CV de los autores

### Francisco José Lería

Psicólogo, Magister en Psicología Clínica, Post-diplomado en Psicoterapia de Integración. Académico Universitario, profesor asistente de la Universidad de Atacama; psicoterapeuta práctica privada. Entre sus intereses académicos destacan: Educación Contemplativa, Educación emocional, estrés y factores protectores. A cargo de un programa para el desarrollo de habilidades contemplativas en estudiantes de educación parvularia en práctica profesional. ORCID ID: 0000-0001-6326-2567. Email: francisco.leria@uda.cl

### Jorge Alejandro Salgado

Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación y Diplomado en Bioética para la Investigación con Seres Humanos. Profesor Asistente y Sub-director del Departamento de Psicología de la Universidad de Atacama. Entre sus intereses académicos destacan: Educación Inclusiva, Salud Mental en contextos organizacionales, y calidad de vida laboral. Atrás áreas de interés son: estrés y factores protectores antes desastres socio-naturales, estrés laboral, motivación escolar. Actualmente desarrolla dos proyectos de investigación relacionados con la docencia universitaria y el desarrollo de competencias en universitarios de las distintas facultades académicas. ORCID ID: 0000-0003-2470-4988. Email: jorge.algado@uda.cl

### Patricia Ester Sasso

Educadora de Párvulos, Magister en Educación mención en Gestión y Administración Educacional, Académica Universitaria, profesora asistente. Directora de Departamento de Educación Parvularia. Cuenta con 14 años de ejercicio de la profesión docente en Fundación Integra y Junta Nacional de Jardines Infantiles. Lideró el proceso de renovación curricular de la carrera de Licenciatura en Educación y pedagogía en Educación Parvularia. Sus intereses académicos son énfasis curricular de tercera generación, innovación curricular, formación inicial docente de educadoras de párvulos. ORCID ID: 0000-0002-2127-5885. Email: patricia.ssasso@uda.cl



## Conceções de Alunos sobre Criatividade: Um Estudo de Caso no 3º Ciclo do Ensino Básico

### Students' Conceptions about Creativity: A Case Study in 3<sup>rd</sup> Cycle of Basic Education

Aldina Rodrigues \*

Paula Catarino

Ana Paula Aires

Helena Campos

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

A criatividade é um termo multifacetado e de complexa definição, em virtude das diferentes definições que vão surgindo com o decorrer dos anos. No entanto, apesar disso, a sua importância, atualmente, é essencial, sobretudo num contexto educativo de qualidade. Para isso deu-se oportunidade aos alunos do 3º ciclo do ensino básico, com o objetivo de se identificarem prováveis concepções alusivas ao significado de criatividade, desenvolveu-se um estudo de investigação nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015. A metodologia utilizada foi um *design* de estudo de caso. O estudo de caso constituído foi um estudo de caso, múltiplo, formado por três casos, Caso I, Caso II e Caso III, referentes, respetivamente, aos três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º), envolvendo cinco turmas oriundas de dois agrupamentos de escolas públicas do norte de Portugal. O instrumento foi um questionário. No tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos participantes ao inquérito por questionário e à formulação de categorias de análise. Os resultados permitiram concluir que as concepções de criatividade dos participantes são diferentes. No Caso I, a concepção de criatividade destes alunos está associada à Imaginação, enquanto nos outros dois casos (Caso II e III), a criatividade foi caracterizada como sendo Criar algo de novo e diferente.

**Palavras-Chave:** Criatividade; Educação pública; Estudos de caso; Educação básica; Estudantes.

Creativity is a multifaceted term and in complex definition, due to the different definitions that have appeared over the years. However, in spite of this, its importance today is essential, especially in a quality educational context. To this end, the students of the 3<sup>rd</sup> cycle of basic education were given the opportunity to identify probable concepts referring to the meaning of creativity. An investigation study was developed during the school years 2013/2014 and 2014/2015. The methodology used was a case study design. The case study consisted of a case study, multiple, consisting of three cases, Case I, Case II and Case III, referring respectively to the three years of schooling (7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup>), involving five classes from two groups of public schools in the north of Portugal. The data collection instrument was a questionnaire. In the data treatment, was opted for the analysis of the content of the answers given by the students participating in this questionnaire survey and the formulation of analysis categories. The results allowed to conclude that the conceptions of creativity of the participants are different. In Case I, the conception of creativity of these students is associated with Imagination, while in the other two cases (Case II and III), creativity was characterized as being something new and different.

**Keywords:** Creativity; Public education; Case studies; Basic education; Students.

---

\*Contacto: [aldina\\_rodrigues@iol.pt](mailto:aldina_rodrigues@iol.pt)

## Introdução

Com o decorrer dos anos, o fenómeno da criatividade, continua a ser um conceito complexo, tendo em conta a variedade de definições que vão surgindo (Lubart, 2007). Contudo, a sua abordagem é essencial, em virtude da importância que esta tem na sociedade, perante o constante progresso, competição e mudança, sendo indispensável ser criativo na resposta aos desafios propostos, na existência de uma maior qualidade e eficácia educativa. Não existirá melhor forma de lidar com esta mudança, sem o desenvolvimento de competências criativas na resolução de problemas ou situações (Miller e Mumford, 2014). Os cidadãos têm que ser capazes de usar a imaginação para resolver situações que vão surgindo, que só serão concretizadas, certamente, com o uso da criatividade (Cornella e Flores, 2007; Kaufman e Sternberg, 2010).

Mais concretamente, no contexto educativo, o desenvolvimento da criatividade, na sala de aula, equitativamente é crucial para que subsista a qualidade de ensino e eficácia dos conhecimentos e por isso é necessário o seu desenvolvimento neste contexto (Trilling e Fadel, 2012). Segundo Van Harpen e Sriraman (2013), a criatividade contribui para a motivação da aprendizagem do aluno e, desse modo, poderá influenciar o seu sucesso escolar. Vários investigadores também argumentam que a aprendizagem dos alunos é influenciada positivamente pelo desenvolvimento da criatividade contribuindo para uma qualidade na aprendizagem. Neste sentido, a criatividade precisa de ser desenvolvida, pois "a investigação em educação é sustentada pelo propósito de é que possível a criatividade estar presente em todos os alunos" (Pelczer e Rodríguez, 2011, p. 383). Por isso, torna-se importante que os professores conheçam as concepções dos seus alunos acerca do conceito de criatividade, e estas terão um papel fundamental na criação de estratégias/metodologias de ensino promotoras do pensamento criativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Igualmente, na conferência Iberoamericana de Ministros de Educação e Organização de Estados Iberoamericanos, Valdés (2010) reforça a ideia de que é impossível, na educação matemática, o melhoramento da qualidade de ensino, sem se usufruir de atividades que permitam o uso da criatividade. Ao encontro desta ideia, Azevedo, Morais e Martins (2017) procederam ao estudo da aplicação de um programa no desenvolvimento de competências criativas perante a resolução de problemas em adolescentes portugueses.

Na Educação para o século 21, a criatividade já começa a ser encarada como uma característica relevante no sistema educativo português, para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a sua inserção no currículo escolar. Em Portugal foi aprovado o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Ministério da Educação, 2017), com o objetivo de uma organização curricular nacional. Neste Perfil dos Alunos estão patentes os valores, competências e princípios, no sentido de mobilizar a escola e a sociedade para uma melhor educação. A criatividade surge na parte estruturante da Visão pelos quais se pauta a ação educativa, na qual se pretende que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação. Igualmente, a criatividade aparece na parte dos Valores pelos quais todas as crianças e jovens, nas atividades escolares, devem desenvolver e pôr em prática os valores por uma cultura de escola, destacando-se: a Curiosidade, Reflexão e Inovação- querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo e, procurar novas soluções e aplicações.

A motivação que esteve na origem da realização da investigação que culminou no presente artigo prendeu-se, com dois elementos essenciais. Um deles, estava relacionado com a preocupação do sucesso escolar dos alunos e da eficácia na aprendizagem, e o outro, com o obstáculo, de cada vez mais, os professores, essencialmente os das disciplinas, mas críticas, como a disciplina de matemática, se confrontarem com dificuldades, em conseguir motivar e incentivar os seus alunos na sua aprendizagem. Por isso, torna-se importante que os professores conheçam os significados atribuídos pelos seus alunos ao termo criatividade, face à importância destes significados no delinear de estratégias e metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento de um ensino criativo. Deste modo, é essencial que os professores na sua prática letiva provoquem mudanças e recorram à criatividade, inovando os seus métodos e estratégias de ensino, de forma a incentivarem os alunos para uma aprendizagem significativa e eficaz.

Em termos estruturais, o presente artigo encontra-se organizado do seguinte modo: a secção seguinte refere-se à fundamentação teórica das concepções de criatividade e da sua importância no contexto educativo. Segue-se o método adotado, com uma caracterização dos participantes e dos instrumentos de recolha dos dados. Posteriormente, procede-se à análise dos resultados e discussão, e por fim, na última secção são apresentadas as conclusões.

## 1. Fundamentação teórica

### 1.1. Criatividade

A origem etimológica da palavra criatividade é *creare* (em latim), que significa originar, criar, fazer e elaborar (Cavalcanti, 2006; Sawyer, 2006). Ainda a palavra criar significa dar existência, sair do nada, criar combinações até então não estabelecidas. Para Parolin (2003), o termo criar, significa formar, dar forma a algo novo, ou ainda, estabelecer, com coerência, novas relações resultantes do pensamento humano, relacionando fenómenos e até compreendendo-os de uma forma diferente.

Com o intuito de encontrar uma definição mais consensual para o conceito de criatividade, deveras às dificuldades sentidas na sua definição porque o conceito está sempre a sofrer mudanças, alguns investigadores nos seus trabalhos têm apresentado diversas definições, destacando-se, por exemplo, as de Haylock (1987), de Mann (2006). Sriraman (2013) refere a necessidade de problematizar o facto de se entender, ou não, como trabalho criativo, a descoberta de um resultado, por parte de um aluno, que apesar de já existir, era desconhecido para esse mesmo aluno. Na investigação realizada por Haylock (1987), a criatividade é desenvolvida quando os alunos produzem algo de novo para si e constroem os seus próprios significados. Relativamente aos primeiros anos na educação básica, a criatividade, nestas idades, é, como afirma Vygotsky (2004), representada pela imaginação. Este autor a este propósito refere que: "A atividade criativa da imaginação depende diretamente da riqueza e da variedade da experiência anterior porque esta experiência fornece o material a partir do qual os produtos de fantasia são construídos" (Vygotsky 2004, p. 14-15)

A criatividade é ainda encarada como sendo algo original e imaginário (Sternberg e Lubart, 2000). Para Romo (2012) a criatividade é fruto de uma imaginação pessoal e individual. O desenvolvimento da criatividade nos alunos passa, também, por correr riscos

e descobrir soluções de uma forma imaginativa e inventiva para os problemas propostos (Cardarello e Gariboldi, 2013).

Na opinião de Simonton (2000), a criatividade é entendida como uma capacidade para se produzir algo de novo ou novo conhecimento, ou ainda, como uma capacidade de produção de coisas novas como afirma (Estrada, 1992). Por outro lado, Leikin (2009) considera que a criatividade é um processo que envolve o gerar de ideias novas, resoluções ou ações e, por isso, associa a criatividade à inovação. Os resultados dos estudos realizados por Paletz e Peng (2008) sobre o desenvolvimento da criatividade em diferentes culturas ocidentais mostram que a criatividade também está associada à inovação. No ensino superior, a investigação realizada por Alencar e Oliveira (2016) sobre o desenvolvimento da criatividade dos alunos, concluiu que para os 20 participantes, professores de um curso de pós-graduação, associaram-na à inovação e à motivação e, não há dúvida que a criatividade deve ser promovida.

Numa outra investigação, Acevedo (2012) foi estudada a conceção de criatividade de 25 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, tendo-se chegado à conclusão que 24% dos participantes do estudo consideraram que a criatividade está aliada à imaginação, 20% à criação e por último 12 % à Inovação. Depois num estudo de Morais e Almeida (2016), com um grupo muito maior, 582 alunos, de uma universidade pública portuguesa, investigou-se a conceituação da criatividade no contexto educativo. Neste estudo teve-se em consideração a área curricular do curso a que pertenciam e o género, chegando-se à conclusão que a conceituação de criatividade valoriza a motivação e é influenciada pela característica do género.

Posteriormente Mishra e Henriksen (2014) referem a criatividade como o surgimento de um produto final do pensamento humano e a mesma está presente em todos os indivíduos, porém não de uma forma igual, ou seja, existe variabilidade de significância de indivíduo para indivíduo. Deste modo, a criatividade deve ser alvo de aprendizagem e desenvolvimento que só será possível com a prática e com a experiência. Consequentemente, os professores devem ter a preocupação de tornar as suas práticas de ensino mais criativas (Mishra e Henriksen, 2014). Para isso, os profissionais de ensino devem criar oportunidades que incentivem o interesse e o despertar da curiosidade dos alunos. Por exemplo, anteriormente, Hong e Kang (2012), numa investigação com professores da área de ciências, concluíram que estes professores associaram a conceção de criatividade, predominantemente, à novidade e à resolução de problemas. A criatividade é assumida como uma capacidade que pode ser desenvolvida numa perspetiva de “abertura a novas ideias e a persistência de experimentar algo de novo” (Henriksen, 2011, p.149). A definição de criatividade usada na investigação levada a cabo por Nakano (2011) com professores, também vai no sentido que, a criatividade é a capacidade de criar algo novo.

Do ponto de vista de Martínez (2012) a criatividade é um processo complexo constituído por duas dimensões indissociáveis: a dimensão individual e a dimensão social. Assim, para esta autora, a criatividade é encarada como “um processo complexo [...] que surge na produção de algo “novo” e “valioso” em determinado campo da atuação humana, nem que seja, individual” (p. 89). Em relação à capacidade de criar algo de novo, Goswami (2012) acrescenta mais pormenores em relação ao termo “novo”, suscetíveis de um melhor esclarecimento sobre a definição de criatividade, referindo que o aparecimento desse termo surge, essencialmente, de duas maneiras: através da combinação de ideias que já existem

ou da combinação dessas ideias, mas feita de uma nova forma, ou ainda, por meio de ideias diferentes.

Nos trabalhos de investigação de Catarino e outros (2016), com alunos do ensino superior da área da engenharia de uma universidade pública do nordeste de Portugal, concluiu-se que os alunos consideraram a criatividade relacionada por um lado com a matemática, mais concretamente com a categoria de análise envolvendo matemática e por outro lado com a categoria de resolução de problemas.

Em suma, a criatividade é um fenómeno complexo, cuja dificuldade se prende com a definição do conceito devido a se tratar de um conceito dinâmico que está sempre a mudar, e isso é uma dificuldade para o conseguir definir. Além disso que é influenciado por variados fatores. No presente artigo foi adotada a definição de criatividade dada por Haylock (1987) por se entender ser a mais adequada ao objetivo educativo de qualidade, visto que a criatividade é desenvolvida quando os alunos produzem algo de novo para si e constroem os seus próprios significados.

### ***1.2. Criatividade em contexto escolar***

No contexto educativo, a criatividade tem sido alvo de interesse e investigação por parte de vários investigadores face à importância que esta assume no ensino (Sawyer 2006). A promoção da criatividade em contexto de sala de aula, não deve ser esquecida, pois é considerada como um fator de motivação para a aprendizagem do aluno e para o seu sucesso escolar (Sriraman, 2013). Uma investigação de Walia (2012) com alunos do 3º ciclo do ensino básico, mais concretamente alunos do 8º ano de escolaridade, confirmou a importância de promover a criatividade dos alunos, dado existir de uma correlação positiva significativa entre a criatividade e o desempenho escolar dos alunos. Assim, é necessário que a criatividade seja desenvolvida no contexto educativo e faça parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.

Indo ao encontro dessa realidade, Shaheen (2010) referire, nos seus estudos, o papel do professor na implementação de contextos de aprendizagem que suportem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, destacando-se o papel das tarefas no desenvolvimento da criatividade. Contudo, e como referem os autores Cheung, Tse e Tsang (2003) ainda se continua a desvalorizar no ensino a importância do desenvolvimento da criatividade e o recurso a práticas de ensino fundamentais para esse desenvolvimento, por parte dos intervenientes educativos. Desta forma, torna-se pertinente, que os professores proporcionem ambientes de aula criativos, inseridos em contextos de aprendizagem que incentivem a autonomia e a participação ativa dos alunos. A importância de um ambiente de aula que favoreça o desenvolvimento da criatividade, Leikin e Pantazi (2013) destacam a seleção de atividades, o dinamismo das aulas, a realização de trabalhos em pares, entre outros, como fatores que possam contribuir para o processo de criação.

Além disso, pelo facto de a criatividade surgir com o despertar da curiosidade, é fundamental que os professores repensem as suas práticas letivas, proporcionando, assim, contextos de aprendizagem que promovam a criatividade dos alunos e os envolvam na exploração e experimentação, com base na sua imaginação e originalidade (Department for Education and Skills, 2000). Recentemente, a promoção da criatividade na sala de aula, passa pela discussão em torno de questões que promovam a sua integração (Sriraman e Dickman, 2017).

### 1.3. *Conceções*

Nesta parte, também não se tem alcançado um consenso em torno da definição do termo *conceção*, porque é um conceito multifacetado, que vai aparecendo em algumas das investigações na área da educação. A título exemplificativo são apresentadas algumas dessas definições dadas por certos autores de investigações realizadas nesse âmbito. Por exemplo, Thompson (1992) afirma que as concepções são estruturas mentais de um indivíduo das quais fazem parte, tanto as crenças, como qualquer tipo de conhecimento adquirido através da experiência, nomeadamente, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais e preferências. Já para Moscovici (2003), as concepções são representações resultantes das construções mentais subjetivas da realidade, fornecendo formas de compreensão, avaliação e explicação sobre essa mesma realidade. Ainda para este autor, a concepção que cada indivíduo possui de uma dada realidade influencia o modo como este interage e, após a construção dessa concepção, o indivíduo procura criar uma realidade que valide as suas previsões e explicações.

Para além disso, as concepções são constituídas por um sistema de crenças, pontos de vista e opiniões conscientemente definidas ou não, caracterizadas pela criação ou formação de ideias (Ernest, 1991). Por outro lado, ao nível das crenças, Nespor (1987) considera que são “influências importantes nas formas [nos indivíduos] de conceituar tarefas e surgem da experiência durante a aprendizagem” (p. 317), e “desempenham um papel importante na definição de tarefas de ensino, na organização do conhecimento e na informação relevante dessas tarefas” (p. 324). Para Apostolou e Koulaidis (2010), as crenças são influenciadas pela experiência pessoal ou escolar e ainda pelo conhecimento adquirido. E mais recentemente, Khan (2014) salienta que as concepções são encaradas como noções ou significados por parte dos indivíduos.

Adotou-se neste artigo, o significado de concepção de Thompson (1992) por ser o que mais se adequa à atualidade visto que as concepções se relacionam com qualquer tipo de conhecimento, através de significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais e as preferências de cada indivíduo e não por meio de ideias ou crenças.

## 2. Método

### *Opção metodológica*

A presente investigação teve como principal objetivo analisar que concepções apresentavam os alunos do 3º ciclo do ensino básico, com idades entre os 12 e os 17 anos, relativamente ao conceito de criatividade. A metodologia adotada teve o carácter de natureza qualitativa, interpretativa e com recurso ao *design* do estudo de caso.

A preferência por uma metodologia de natureza qualitativa apoiou-se em algumas das suas características. A título exemplificativo, destacam-se: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como o protagonista do instrumento de recolha dos dados; a base dos dados recolhidos é descritiva, constituída por palavras ou imagens; a análise dos dados é feita de uma forma indutiva, pois não se pretende confirmar hipóteses prévias, mas sim procurar aspetos específicos nos dados recolhidos, relacionando-os e agrupando-os de modo a permitir dar um possível contributo para a compreensão do objetivo do estudo. As técnicas de análise dos dados foi a análise de conteúdo através de por um grupo de palavras nos textos de resposta dos alunos participantes sobre a



compreensão do termo criatividade (Cohen, Manion e Morrison, 2011). A natureza é interpretativa porque se constituíram como principais campos de interesse para a investigação, a natureza da sala de aula, como meio organizado para a aprendizagem, e a natureza do ensino, como um aspeto do meio da aprendizagem, das perspetivas e dos significados dos alunos (Erickson, 1986).

A escolha pelo estudo de caso esteve na base do que é defendido por Stake (1995), pretendendo-se compreender este caso em particular, constituído por três estudos de caso, referentes a três anos de escolaridade distintos, em que cada ano constitui, por si próprio, um “caso”, com o objetivo de se fazer o estudo comparativo dos três casos para a contribuição do fenómeno em causa. Em termos de caracterização dos casos, o Caso I englobou uma turma do 7º ano de escolaridade (ano letivo 2013/2014), o Caso II duas turmas do 8º ano de escolaridade (ano letivo 2013/2014) e o Caso III duas turmas do 9º ano de escolaridade (do ano letivo de 2014/2015), todas elas do 3º ciclo do ensino básico. As turmas do Caso I e do Caso II pertenciam a um agrupamento de escolas público, que foi designado por AG1 e as restantes duas turmas, as do Caso III eram de um outro agrupamento de escolas público, designado por AG2, ambos situados no norte de Portugal. Deste modo, este estudo de caso é considerado múltiplo (coletivo) e está de acordo com os princípios de um estudo de caso, que são, em geral: explorar, descrever, explicar e avaliar.

O único instrumento de recolha de dados foi um inquérito por questionário, aplicado e preenchido pelos participantes numa aula de Matemática, durante o primeiro período de cada um dos respetivos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, fundamentado pelo facto de uma das autoras investigadoras deste estudo coincidir com a professora da disciplina. Portanto não se queria estudar a área disciplinar da matemática. O referido inquérito era constituído por 11 questões de dois tipos de grupos diferentes: um grupo de seis questões eram de natureza fechada, relativas à caracterização dos participantes do estudo tais como (idade, género, ano de escolaridade, e percurso escolar incluído o aproveitamento escolar). Um outro grupo de cinco questões do questionário eram de natureza aberta, uma delas (questão número sete) aferia as conceções dos participantes sobre o termo criatividade sendo dirigida para esta investigação. As restantes questões, desta natureza, foram direcionadas para o estudo de outras conceções que não fazem parte da investigação deste artigo.

A eleição pelo inquérito por questionário justifica-se por este ser um instrumento de recolha de dados em forma de inquirição face a um grupo representativo de participantes, quando se pretende questionar os sujeitos sobre determinada temática. Além disso as questões de natureza aberta permitem uma maior abertura de expressão por parte dos participantes, aparecendo respostas mais representativas e fiáveis à opinião dos envolvidos, uma vez que este tipo de questões não delimita respostas.

No tratamento dos dados procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos participantes ao inquérito por questionário (Bardin, 1979) e à elaboração de categorias de análise definidas, recursivamente, de acordo com os objetivos do estudo (Sampieiri, Collado e Lucio, 2003), as quais não estavam pré-definidas, mas associadas a um quadro teórico de sustentação. As categorias formuladas tiveram por base a definição de Esteves (2006), que as considera como “a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes de forma a reconfigurar respostas aos objetivos do estudo, configurando-se em categorias” (p. 109). Na definição

das categorias de análise classificou-se e reduziu-se o número de respostas dos participantes ao inquérito por questionário constituindo-se unidades de registo, depois de se terem identificado palavras ou frases relevantes, a fim de descreverem evidências pertinentes e de reconfigurarem respostas ao objetivo estipulado. Empós isso, fez-se o levantamento de palavras ou frases pertinentes, de maneira a reconfigurarem respostas ao objetivo proposto (Cohen, Manion e Morrison, 2011) procedendo-se depois à sua contabilização em cada uma das diferentes categorias.

Para além disso, as categorias obedeceram aos princípios enunciados por Bardin (1979) que são: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência. Neste seguimento foram elaboradas três categorias de análise: categoria 1 "Imaginação", categoria 2 "Criar algo de novo e diferente e categorias" e categoria 3 "Outras".

Pretendeu-se ainda fazer o cruzamento e a análise comparativa das categorias de análise formuladas com as características deste grupo de alunos participantes, relativas às variáveis género, idade e aproveitamento escolar com o intuito de se conseguir a análise da correlação destas variáveis na conceção do termo criatividade, no restrito grupo de alunos participantes.

#### *Participantes*

Neste estudo participou um grupo de 80 alunos, sendo 17 alunos do 7º ano de escolaridade, 28 do 8º ano de escolaridade e 35 do 9º ano de escolaridade, constituindo os três estudos de caso, Caso I, II e III respetivamente. Os alunos participantes foram selecionados de entre os alunos do 3º ciclo do ensino básico, das turmas de uma das autoras investigadoras, e a opção por esta escolha recaiu por permitir o fácil acesso a este grupo de alunos, e ainda, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.

O Caso I era constituído pelos 17 participantes que constituíam a totalidade de alunos de uma turma (designada por A), do ano letivo 2013/2014, com oito raparigas e nove rapazes, entre os 12 e os 14 anos de idade (média de idades de 12.4 e um desvio padrão  $Dp=0.58$ ). O Caso II era formado por um grupo de alunos provenientes de duas turmas (designadas por B e C), do ano letivo 2013/2014, em que de cada uma responderam 14 participantes. Da primeira turma, nove eram raparigas e cinco eram rapazes e da segunda turma, 10 eram raparigas e quatro eram rapazes, com idades entre os 12 e 17 anos (média de idades de 13.3 e um desvio padrão  $Dp= 1.2$ ). O Caso III era formado duas turmas na sua totalidade (indicadas por D e E), do ano letivo 2014/2015, uma com 19 alunos participantes (nove raparigas e 10 rapazes) e a outra por 16 alunos (sete raparigas e nove rapazes) respetivamente, com idades entre os 12 e 15 anos (média de idades de 14 anos e um desvio padrão  $Dp=0.64$ ). A título ilustrativo, a caracterização do género dos participantes, destes três estudos de caso encontra-se apresentada na tabela 1, na forma de frequência absoluta e relativa percentual.

Tabela 1. Género dos participantes dos três estudos de caso, em percentagem

	CASO I (7º ANO)	CASO II (8º ANO)	CASO III (9º ANO)	TOTAIS
Género				
Masculino	(9) 53%	(9) 32%	(19) 54%	(37) 46 %
Feminino	(8) 47%	(19) 68%	(16) 46%	(43) 54 %
<i>Totais</i>	(17) 100%	(28) 100%	(35)100%	(80) 100%

Fonte: Dados da investigação.

Pode observar-se, que em face dos dados da tabela 1, nos Casos I e III, os participantes eram na sua maioria do género masculino, numa percentagem de 53% e 54%, respetivamente, enquanto no Caso II, os participantes eram maioritariamente do género feminino, com uma percentagem de 68%.

De igual modo, foi feita uma análise da caracterização do aproveitamento escolar dos participantes, na disciplina de Matemática. Nos Casos I e II, esse estudo foi alusivo ao ano 2012/2013 e, no Caso III, ao ano 2013/2014. O propósito da observação do aproveitamento escolar dos alunos depreendeu-se com o envolvimento do seu percurso escolar, principalmente no cruzamento da análise dos dados, com o intuito de se entender o impacto do aproveitamento escolar, na conceção deste grupo de alunos participantes.

O resultado do variável aproveitamento escolar está patente na tabela seguinte, tabela 2, e fazia parte integrante de uma escala de classificação, que ia do nível 1 até ao nível 5. O primeiro nível representava o nível mais baixo de classificação e o segundo, o nível mais elevado. A identificar, que os níveis de classificação, inferiores a três (níveis negativos) eram do nível 1 ao nível 2, e os níveis de classificação iguais ou superiores a três (níveis positivos) do nível 3 ao nível 5.

Tabela 2. Aproveitamento escolar dos participantes dos três estudos de caso, em percentagem

NÍVEIS	CASO I (7º ANO)	CASO II (8º ANO)	CASO III (9º ANO)	TOTAIS
1	(0) 0%	(0) 0%	(1) 3 %	(1) 1,25 %
2	(3) 20 %	(3) 11 %	(17) 49 %	(23) 28,75 %
3	(6) 35 %	(16) 57 %	(8) 23 %	(30) 37,5 %
4	(7) 40 %	(6) 21 %	(6) 17 %	(19) 23,75 %
5	(1) 5%	(3) 11%	(3) 9 %	(7) 8,75 %
<i>Totais</i>	(17) 100%	(28) 100%	(35) 100%	(80) 100 %

Fonte: Dados da investigação.

Pela tabela 2, é possível reparar, que em termos de sucesso escolar, os alunos participantes alcançaram melhores resultados, no Caso I e II, do que no Caso III, porque em termos de níveis de classificação inferior a três (níveis 1 e 2), obtiveram uma percentagem de 20% e 11 %, respetivamente. Comparativamente à percentagem obtida no Caso III, de 52 % de insucesso escolar dos alunos participantes deste estudo de caso. De igual modo, esta caracterização de resultados verifica-se nos níveis de classificação, iguais ou superiores a três (níveis 3 e 5), em que no Caso I a percentagem foi de 80%, no Caso II de 89 %, enquanto, que no Caso III, se obteve um total de percentagem de 49 %.

### 3. Resultados

Nesta seção fez-se a análise dos dados obtidos à questão 7 (sete) do inquérito por questionário: O que é para ti a criatividade? E estabeleceram-se as categorias de análise, tendo em consideração a análise de conteúdo das respostas dos participantes à referida questão. Após a sua interpretação, os resultados foram sistematizados em três categorias de análise: categoria 1 "Imaginação", categoria 2 "Criar algo de novo e diferente e categorias", 3 "Outras", cuja descrição de cada categoria se encontra expressa na seguinte tabela 3.

Tabela 3. Categorização das concepções de criatividade dos participantes

CATEGORIAS DE ANÁLISE	(Nº DE REFERÊNCIAS) %	DESCRIÇÃO
Imaginação	(25) 31.25 %	Respostas em que configuram expressões do tipo: é ter muita imaginação, é saber imaginar, é imaginação nas tarefas ou para mim é imaginação.
Criar Algo de Novo e Diferente	(48) 60 %	Nesta categoria, ainda foram incluídas respostas em que configuram expressões do tipo: é preciso criar coisas, inventar coisas, pensar em inovar, ideias novas (originais) e diferentes e fazer coisas diferentes.
Outras	(7) 8.75 %	Respostas dos participantes, sem significado específico ou pouco explícitas, como expressões da forma: ser livre e divertido, quando se faz algo para incentivar alguém e professor da disciplina.

Fonte: Dados da investigação.

Finalmente contabilizou-se o número de referências para cada uma das categorias de análise, em cada um dos três estudos de caso e determinaram-se as respetivas frequências absolutas e relativas percentuais, tal como ilustradas na tabela 4. De referir que, sempre que apareceu mais do que uma resposta suscetível de ser considerada em mais do que uma categoria de análise, apenas foi contabilizada numa delas.

Tabela 4. Frequência relativa (%) das categorias das concepções de criatividade dos três estudos de caso

	CASO I (7º ANO)	CASO II (8º ANO)	CASO III (9º ANO)
Categoria 1. Imaginação	53 %	25 %	26 %
Categoria 2. Criar algo de novo e diferente	41 %	61 %	69 %
Categoria 3. Outras	6 %	14 %	5 %

Fonte: Dados da investigação.

Por fim, a análise dos resultados da tabela anterior (tabela 4), mostram que se pode constatar a existência de diferentes concepções, por parte dos participantes, sobre o termo criatividade. Do estudo de Caso I para os outros estudos, Caso II e Caso III as concepções divergem. A descrição da categoria de análise "Imaginação" registou uma percentagem de 53% de respostas, no Caso I (7º ano) e a descrição da categoria de análise "Criar algo de novo e diferente" teve uma percentagem de 61% de respostas, no Caso II e 69%, no Caso III. Nos restantes estudos de Caso II e III, a categoria "Imaginação" registou uma menor percentagem de respostas, respetivamente 25% no Caso II (8º ano) e 26% no Caso III (9º ano).

Após o cruzamento destes resultados com as constantes na tabela 1, tocantes à variável género dos alunos participantes, por comparação desta característica com as categorias de análise das concepções de criatividade, nos três estudos de caso, concluiu-se que não houve correlação da variável género com as concepções do Caso II para o Caso III. A destacar, que no Caso II, os participantes eram maioritariamente do género feminino (68%) comparativamente com os participantes do Caso III, que eram maioritariamente do género masculino (54%) e as concepções foram as mesmas, situando-se a concepção na categoria 2, "Criar Algo de novo e diferente". Pelo que tudo indica que o género não influenciou a concepção dos participantes destes dois casos. Estes resultados confirmam os trabalhos de

Catarino e outros (2016), relativos às conceções de criatividade de 67 alunos do ensino superior de alguns cursos de Engenharia de uma Universidade portuguesa, em que o género não influenciou a mudança de conceções de criatividade dos participantes. Equitativamente, nas investigações de Trivedi e Bhargava (2009), não foram encontradas diferenças significativas nos resultados obtidos em provas de criatividade, junto de quatro grupos de alunos adolescentes, agregados por género e rendimento académico.

Na análise de cruzamento das características com os restantes casos, verifica-se que no Caso I, os participantes eram maioritariamente do género masculino (53%) e no Caso II, maioritariamente do género feminino (68 %) e as conceções do termo criatividade de ambos os casos não estavam na mesma categoria de análise, deduzindo-se que a variável género influenciou a conceção de criatividade do grupo de alunos participantes destes dois casos. Esta situação panteia-se com os estudos de investigação realizados por Morais e Almeida (2016) nos quais se apurou a existência de diferenças nas perceções de criatividade dos participantes em função do género dos mesmos.

De forma similar, foi feita a análise do cruzamento e estudo comparativo das características do aproveitamento escolar deste grupo de alunos participantes. Empós a análise comparativa dos dados constantes na tabela 2, atesta-se que o aproveitamento escolar dos participantes não influenciou a conceção do termo criatividade. Nos Caso I e II, o grupo de alunos participantes um deles, do ano de 2002/2003 e um outro grupo do ano 2003/2004, tiveram um melhor aproveitamento escolar, com uma taxa de sucesso escolar de 80% e 89%, respetivamente, do que os participantes do Caso III, com 49 % de taxa de sucesso escolar. A conceção de criatividade foi a mesma nos dois últimos casos (Caso II e III) e diferente no primeiro caso.

Um outro indicador para a explicação das diferenças de conceções do grupo de participantes só no Caso I, em relação ao grupo de participantes do Caso III, provavelmente foi a influência do indicador relacionado com o meio escolar (contexto cultural), uma vez que o primeiro caso pertencia a um agrupamento de escolas e o outro caso pertencia a um outro agrupamento de escolas. Ambos os agrupamentos escolares se encontravam localizadas em locais díspares e conseqüentemente em contextos escolares diferentes e possivelmente, culturais e económicos diferentes. Estes resultados confirmam as conclusões do estudo de Díaz (2009), respeitante à investigação sobre as conceções de alunos do ensino básico sobre o termo criatividade, que assegura que independentemente da idade e da capacidade cognitiva dos alunos, as conceções são influenciadas pelos próprios contextos sociais, este influenciados por múltiplas causas culturais, cuja compreensão dos padrões que estão na base dessas conceções não tem sido fácil aceder.

#### **4. Discussão**

Deste modo, mediante os resultados obtidos e patentes na tabela 4 (tabela antecedente) os participantes do Caso I (ano de início do 3º ciclo do ensino básico), associaram a conceção de criatividade à descrição da categoria "Imaginação" tendo a categoria "Criar algo de novo e diferente" registado uma percentagem de 41% de respostas neste caso. A conceção de criatividade destes participantes vai ao encontro dos resultados que também foram apresentados em outros estudos de investigação (Department for Education and Skills, 2000; Romo, 2012; Sternberg e Lubart, 2000; Vygotsky, 2004). Estes resultados são reforçados do mesmo modo, pela investigação de Acevedo (2012), o qual estudou a

conceção de criatividade de um grupo restritivo de alunos, tendo-se chegado à conclusão que 24% dos participantes consideraram a criatividade relacionada com a imaginação. De igual modo, os autores Valencia e Orlando (2015) referem que as funções da atividade de criação se manifesta na imaginação e fantasia surgindo das experiências de situações reais de contexto no qual se encontram inseridos os indivíduos.

Em relação aos participantes dos estudos dos Casos I e III, a conceção de criatividade é diferente, pois, respetivamente, 61 % e 69 % dos participantes responderam de acordo com a descrição da categoria "Criar algo de novo e diferente". Assim, estes factos estão em consonância com as conclusões obtidas nas investigações de Ervynck (1991) e de Leikin (2009), com alunos do ensino secundário. A investigação realizada por Martínez (2012) também sugere que a criatividade consiste na produção de algo "novo" e "valioso" num determinado campo da ação humana (p. 89). Também as investigações levadas a cabo por Goswami (2012) e por Henriksen (2011) referem que a criatividade é a experimentação de algo de novo.

A complementar esta discussão de resultados, destacam-se a seguir três figuras designadas por figuras 1, 2 e 3, de acordo com os objetivos da investigação e tratando-se de três respostas escritas dos alunos participantes chamados de P14, P5 e P1, que expressaram ser representativas das categorias de análise elaboradas, não se pretendendo com isto a generalização dos resultados para outras investigações. A seleção das resoluções (respostas) dos alunos participantes foi feita de forma intencional de acordo com os trabalhos de (Carmo e Ferreira, 1998).

A handwritten response in black ink on a white background. The text reads: "A criatividade é a imaginação que temos para realizar as coisas." The handwriting is cursive and somewhat informal.

Figura 1. Resposta dada pelo participante (P14) do estudo de Caso I

Fonte: Dados da investigação.

A resposta anterior é representativa do estudo de Caso I relativa à descrição da categoria "Imaginação". Na qual é mencionada a utilização da imaginação na realização de tarefas. Esta resposta pressupõe que seja necessário o desenvolvimento da criatividade em contextos de aprendizagem baseado em tarefas, o que está de acordo com os estudos de (Kaufman e Sternberg, 2010).

A handwritten response in blue ink on a white background. The text reads: "Para mim, criatividade é ter ideias originais e criar coisas (neste caso aulas) motivantes e de certo modo divertidas." The handwriting is cursive and somewhat informal.

Figura 2. Resposta dada pelo participante (P 5) do estudo de Caso II

Fonte: Dados da investigação de 2013.

A figura prévia, é exemplificativa da resposta de um participante do Caso II representativa da descrição de categoria "Criar algo de novo e diferente", e que incidiu na existência da inovação (novidade ou originalidade) e do ambiente da própria aula (Alencar e Oliveira, 2016; Ervynck, 1991; Henriksen, 2011; Hong e Kang, 2012; Leikin 2009). A capacidade de se ser original num ambiente de sala de aula é referido nas investigações realizadas por (Guilford, 1959).



São Ideias Novas, diferentes das antigas

Figura 3. Resposta dada pelo participante (P1) do estudo de caso III

Fonte: Dados da investigação de 2014.

Na fig. 3, precedente, é apresentada uma resposta de um aluno participante do Caso III, respeitante também à descrição da categoria "Criar algo de novo e diferente", tal como foi o caso da resposta do participante P5 (figura 2). Verifica-se que o participante em causa associa a criatividade ao surgimento de ideias novas, mas diferentes das que já existem, o que está de acordo com os estudos de (Goswami, 2012; Martínez, 2012).

## 5. Conclusões

Após se terem analisado as concepções do grupo de participantes dos três estudos de caso, relativamente ao conceito de criatividade, destacam-se como principais conclusões deste artigo, as dissimilaridades nas concepções de criatividade dos participantes do Caso I para os restantes casos.

Uma mera curiosidade para a divergência de concepções, poderá ter como possível explicação, características específicas deste grupo de alunos participantes, tais como a influência das características dos grupos etários dos participantes que constituíram o presente estudo. Por um lado, eram alunos participantes do 7º ano de escolaridade (Caso I), participantes estes, mais novos e, por outro lado, era um grupo de alunos do 8º e 9º anos de escolaridade (Casos II e III), participantes estes já mais velhos. Estes resultados estão em consonância com estudos levados a cabo acerca das concepções de criatividade de Vygotsky (2004) com alunos dos primeiros anos de escolaridade (mais novos), que associaram a criatividade à imaginação, aliada à fantasia, mediante a construção de uma nova realidade tendo em conta os próprios desejos e fantasias. E nas investigações de Leikin (2009) com alunos do ensino secundário (mais velhos), em que a criatividade foi assumida como sendo a inovação e, de Eryvnyck (1991) com alunos adultos, que encararam a criatividade como a capacidade de criar algo novo e diferente.

Um outro indicador para a mudança de concepções de criatividade deste grupo de alunos participantes foi a variável género, nos casos Caso I e II, em conformidade com a investigação de Morais e Almeida (2016). Nos restantes cruzamentos de dados com os respetivos casos, não se verificou mudança nas concepções acerca do conceito de criatividade, tendo em consideração a característica do género, o que está de acordo com o estudo de (Catarino et al., 2016).

A mudança do aproveitamento escolar do grupo de alunos participantes esteve de igual modo, na base da diferença de concepções de criatividade do Caso I para os outros dois casos Caso II e III, em consonância também os estudos de Morais e Almeida (2016). A salientar similarmente a influência da variável do contexto cultural, no que que respeita ao caso I e ao caso III, cujo grupo de alunos pertencia a agrupamento de escolas diferente. Esta situação compactua-se com as inferências feitas na investigação de Díaz (2009). Contudo, de momento não é possível inferir se em cada uma das situações descritas antes, a correlação existente é ou não significativa.

Como principais contributos do presente artigo, é de salientar o desenvolvimento de novas investigações sobre as concepções de criatividade, em alunos do 3º ciclo do ensino básico, com o intuito de melhorar o número de investigações já existentes nesta área temática. Convenientemente como a concretização de outros estudos com um número mais amplo de alunos participantes e de um outro ciclo de ensino (ensino secundário), para se deduzir se os resultados seriam os mesmos ou não, e se existiriam diferenças significativas. O número reduzido de participantes do presente estudo acabou por ser uma limitação.

Assim, como também se desejou com a presente experiência investigativa, contribuir para se sensibilizar a comunidade educativa para o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, e para práticas educativas dos professores, que dessem oportunidades aos alunos do que pensam sobre a criatividade, proporcionando-lhes experiências criativas e de mudança, em termos de uma recomendação futura para próximos estudos de investigação. A destacar como futuros estudos a desenvolver, em face deste grupo de alunos participantes entenderem a criatividade como criar algo de novo e diferente e com a imaginação, seria interessante aprofundar que possíveis estratégias em contexto de sala de aula se deveriam implementar para contribuírem para o desenvolvimento da criatividade para um ensino criativo, eficiente e de qualidade.

## Referências

- Alencar, E. e Oliveira, Z. (2016). Creativity in higher education according to graduate programs professors. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 555-560. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040312>
- Acevedo, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 212-237.
- Apostolou, A. e Koulaidis, V. (2010). Epistemology and science education. A study of epistemological views of teachers. *Research in Science and Technological Education*, 28(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/02635141003750396>
- Azevedo, I., Morais, M. F. e Martins, F. (2017). Educação para a criatividade em adolescentes: Uma experiência com future problem solving program internacional. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 75-87. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.004>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardarello, R. e Gariboldi, A. (2013). Providing creative context. En A. Gariboldi y N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 165-174). Roma: Sern.
- Catarino, P., Nascimento, M. M., Moráis, E., Silva, H. e Payan-Caareira, R. (2016). Take this waltz on creativity: The engineering students' conceptions. Comunicación presentada en la *2nd International Conference of the Portuguese Society*. Lisboa. <https://doi.org/10.1109/CISPEE.2016.7777735>
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) educar*, 11(8), 89-98.
- Cheung, W., Tse, S. e Tsang, H. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: Discordance between the views and practices of language teachers. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00827.x>
- Cohen, L., Manion, L. e Morriison, K. (2011). *Research methods in education*. Londres: Routledge.



- Cornella, A. e Flores, A. (2007). *La alquimia de la innovación*. Barcelona: Deusto.
- Department for Education and Skills. (2000). *The curriculum guidance for the foundation stage*. Londres: Routledge.
- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad: La visión del alumnado de Primaria. *Creatividad y Sociedad*, 13, 190-211.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nueva York, NY: Macmillan.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. En A. Lima y J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrada, R. (1992). *Manual de criatividade: Os processos psíquicos e o desenvolvimento*. São Paulo: Ibrasa.
- Ervynck, G. (1991). Mathematical creativity. En D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 42-53). Dordrecht: Kluwer.
- Goswami, A. (2012). *Criatividade para o século 21: Uma visão quântica para a expansão do potencial criativo*. São Paulo: Aleph.
- Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. En H. Anderson (Eds.), *Creativity and its cultivation* (pp. 142-161). Nueva York, NY: Harper e Brothers Publishers.
- Haylock, D. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school children. *Educational Studies in Mathematics*, 1(1), 59-74. <https://doi.org/10.1007/BF00367914>
- Henriksen, D. (2011). *We teach who we are: Creativity and trans-disciplinary thinking in the practices of accomplished teachers* (Dissertação de Doutorado). Michigan State University, Michigan.
- Hong, M. e Kang, N. (2012). South Korean and the us secondary school science teachers' conceptions of creativity and teaching for creativity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(5), 821-843. <https://doi.org/10.1007/s10763-009-9188-5>
- Khan, S. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education & their Implications*, 5(2), 34-43.
- Kaufman, J. C. e Sternberg, R. J. (2010). *Cambridge handbook of creativity*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205>
- Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. En R. Leikin, A. Berman y B. Koichu (Orgs.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 129-135). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leikin, R. e Pantazi, D. (2013). Creativity and mathematics education: The state of the art. *Mathematics Education*, 45(2), 159-166. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0459-1>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Mann, E. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 236-260. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-264>
- Martínez, A. M. (2012). Aprendizagem criativa: Uma aprendizagem diferente. En A. Martínez, B. Scoz e M. Castanho (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco* (pp. 85-109). Brasília: Liber livros.
- Miller, A. L. e Mumford, A. D. (2014). Creative cognitive processes in higher education. *The Journal of Creative Behaviour*, 50(4), 282-293. <https://doi.org/10.1002/jocb.77>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mishra, P. e Henriksen, D. (2014). Revisited and remixed: Creative variations and twisting knobs. *Tech Trends*, 58(1), 20-23. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0714-5>
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petropolis: Vozes,
- Nakano, T. C. (2011). Programas de treinamento em criatividade: Conhecendo as práticas e resultados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 311-322. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200013>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Paletz, S. B. F. y Peng, K. (2008). Implicit theories of creativity across cultures: Novelty and appropriateness in two product domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 286-302. <https://doi.org/10.1177/0022022108315112>
- Parolin, S. R. H. (2003). A criatividade nas organizações: Um estudo comparativo das abordagens sociointeracionistas de apoio à gestão empresarial. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 10(1), 9-26.
- Pelczer, I. e Rodríguez, F. G. (2011). Creativity assessment in school setting through problem posing tasks. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 8(2), 383-398.
- Romo, M. (2012). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Sampieiri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, P. B. (2003). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55(1) 151-158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education & Scientific Research*, 1(3), 166-169. <https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026>
- Sriraman, B. (2013). Theories of mathematical learning. En L. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, B. Sriraman e B. Greer (Eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 1-12). Nueva York, NY: Routledge.
- Sriraman, B. e Dickman, B. (2017). Mathematical pathologies as pathways into creativity. *Mathematics Education*, 49(1), 137-145. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0822-8>
- Sternberg, R. J. e Lubart, T. I. (2000). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En S. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-16). Londres: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning: A project of the national council of teachers of mathematics* (pp. 127-146). Nueva York, NY: Macmillan.
- Trilling, B. e Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. Nueva York, NY: Jossey Bass.
- Valdés, C. (2010, octubre). El desarrollo de la creatividad em la educación matemática. Comunicación presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educacion: Metas 2021*. Buenos Aires.

- Van Harpen, X. e Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: An analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 201-221. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9419-5>
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Valencia, M. e Orlando, D. (2015). *La creatividad: Una mirada al conflicto psíquico por medio del acto creativo desde el psicoanálisis* (Tese de Mestrado). Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Walia, P. (2012). Achievement in relation to mathematical creativity of eighth grade students. *Indian Streams Research Journal*, 12(2), 1-4.

## Breve CV das autoras

### Aldina Rodrigues

Mestre em Ensino da Matemática, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Licenciatura em Ensino da matemática, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Doutoranda em Didática de Ciências e Tecnologia, na especialidade em Didática de Ciências Matemáticas, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Professora do ensino básico (3º ciclo) e ensino secundário da disciplina de Matemática. Linhas investigadoras: Didática da matemática, Tecnologia e Criatividade matemática. ORCID ID: 0000-0003-0206-1598. E-mail: [aldina\\_rodrigues@iol.pt](mailto:aldina_rodrigues@iol.pt).

### Paula Catarino

Doutora em Matemática, área de especialização em semigrupos, da Universidade de Essex, Reino Unido. É docente no departamento de Matemática, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), na escola de Ciências e Tecnologia. É Membro do Laboratório de Didática de Ciências e Tecnologia da UTAD/CIDTFF, da Universidade de Aveiro e membro do CMAT-UTAD, polo da UTAD do Centro de Investigação de Matemática, da Universidade do Minho, Braga, Portugal. ORCID ID: 0000-0001-6917-5093. E-mail: [pcatarin@utad.pt](mailto:pcatarin@utad.pt)

### Ana Paula Aires

Doutora em Educação Matemática da Universidade de Salamanca, Espanha. É docente no departamento de matemática, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), na escola de Ciências e Tecnologia. É Membro do Laboratório de Didática de Ciências e Tecnologia da UTAD/CIDTFF, da Universidade de Aveiro. ORCID ID: 0000-0001-8138-3776. E-mail: [aaires@utad.pt](mailto:aaires@utad.pt)

### Helena Campos

Doutora em Matemática da Universidade de Educação à Distância, Espanha. É docente no departamento de matemática, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), da escola de Ciências e Tecnologia. É Membro do Laboratório de Didática de Ciências e Tecnologia da UTAD/CIDTFF, da Universidade de Aveiro. ORCID ID: 0000-0003-2767-0998. E-mail: [hcampos@utad.pt](mailto:hcampos@utad.pt)



# Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática

## Towards the Establishment of Professional Learning Communities Through Distributed Leadership. A Systematic Review

Inmaculada García-Martínez <sup>1\*</sup>

Lina Higuera-Rodríguez <sup>1</sup>

Estefanía Martínez-Valdivia <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad de Jaén, España

El presente artículo se corresponde con una revisión sistemática que analiza la relación del liderazgo, en su variante distribuida con las comunidades profesionales de aprendizaje, ambos conceptos muy demandados por las investigaciones internacionales. El proceso ha seguido patrones llevados a cabo en otras revisiones sistemáticas indexadas en revistas de gran impacto, para augurar la sistematicidad del mismo. Durante el mismo, se hizo una búsqueda minuciosa de artículos ubicados en la base de datos Scopus, durante el periodo 2008 a 2017. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, 18 artículos constituyeron la muestra del presente artículo. Los artículos seleccionados ponen de relieve la fuerte influencia del liderazgo en la transformación de los centros educativos en comunidades profesionales de aprendizaje. A su vez, se ha corroborado una tendencia hacia modalidades distribuidas de liderazgo como mecanismo garante de mejoras instruccionales en los centros. Existe cierta coincidencia en resaltar la importancia de ciertos factores como la colaboración docente, una mayor flexibilidad de las estructuras organizativas o el empoderamiento del profesorado como vía para potenciar el capital profesional del personal, al tiempo que se generan cambios internos en la organización conducentes a una mejora escolar.

**Descriptor:** Liderazgo; Educación; Cultura; Organización; Comunidad.

This article corresponds to a systematic review that analyzes the relationship of leadership, in its distributed variant with professional learning communities, both concepts highly demanded by international research. The process has followed patterns carried out in other systematic reviews indexed in high impact journals, to predict its systematic. During the same, a thorough search was made of articles located in the Scopus database, during the period 2008 to 2017. After the application of the inclusion criteria, 18 articles constituted the sample of the present article. The selected articles highlight the strong influence of leadership in the transformation of educational centers into professional learning communities. At the same time, a trend toward distributed leadership modalities has been corroborated as a guarantor mechanism for instructional improvements in the schools. So is a certain coincidence in highlighting the importance of certain factors such as teacher collaboration, greater flexibility of organizational structures or the empowerment of teachers as a way to enhance the professional capital of staff, while generating internal changes in the organization leading to a school improvement.

**Keywords:** Leadership; Education; Culture; Organizations; Community.

---

\*Contacto: [igmartinez@ugr.es](mailto:igmartinez@ugr.es)

## Introducción

La mejora de los centros escolares es un problema de actualidad, que ocupa la mayor parte de las agendas educativas de todos los países. Organismos internacionales (OCDE, 2009, 2014), han señalado algunos factores sobre los que hay que trabajar para lograrlo. Entre ellos, destaca el liderazgo como vía para lograr esa mejora (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018). Al mismo tiempo, la transformación de los centros en comunidades profesionales ha recobrado gran fuerza (Krichesky y Murillo, 2011). No obstante, muchas son las condiciones que se requieren para implantarlo: condiciones colaborativas, aprendizaje profesional compartido, mayor descentralización y autonomía.

### 1. Fundamentación teórica

Muchos han sido los intentos que se han sucedido para lograr la mejora de las escuelas, al igual que lo han sido los fracasos cuando se ha intentado cambiar desde fuera. En este sentido, parece ser que, para lograr la mejora escolar, es necesario realizar cambios desde dentro (Hallinger y Heck, 2014). Esta capacidad interna de cambio se identifica con “el poder para comprometerse y mantener un aprendizaje continuo de los profesores y de la misma escuela con el propósito de promover el aprendizaje de los alumnos” (Stoll et al., 2006, p. 221).

Asimismo, concebir la escuela como un espacio que favorece el crecimiento personal y profesional de los que conviven en ella, se articula como un factor en alza (Leclerc, Moreau y Lépine, 2009). Solo de este modo, se asegura que el profesorado optimice su profesionalidad, ofreciendo aprendizajes de calidad a su alumnado. Esta consideración se relaciona con lo hallado en otras investigaciones (Harris, 2014; Seashore-Louis, 2007), que señalan la relación existente entre la calidad de los sistemas educativos y la calidad de la enseñanza del profesorado. Por tanto, una inversión fuerte en el desarrollo profesional docente no solo es importante, sino indispensable.

En la literatura (Bolívar, 2000; Harris, 2014; Leclerc, Moreau y Lépine, 2009; Murillo 2008; Seashore-Louis, 2007) se ha evidenciado cómo el establecimiento de modalidades distribuidas y compartidas de liderazgo, ofrecen oportunidades para que el personal mejore su capital profesional (Fullan, 2010). Igualmente, existen evidencias que apuntan hacia una transformación de las estructuras organizativas jerárquicas, a unas más flexibles como vía para instaurar una cultura de colaboración y aprendizaje profesional compartido en los centros educativos.

En esta línea, se enmarcan los trabajos de (Bolívar y Bolívar Ruano, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Leclerc, Moreau y Lépine, 2009; Stoll et al., 2006), quienes apuntan a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como una organización deseable a instaurar. Sin embargo, a efectos legislativos (aún siguen persistiendo estructuras organizativas jerárquicas y estáticas en las instituciones educativas, amparadas por las sucesivas leyes) y prácticos (persistencia de las culturas escolares heredadas, resistencia al cambio...), que dificultan su implantación real.

#### **1.1. Comunidades profesionales de aprendizaje**

Con origen en las denominadas organizaciones que aprenden (*learning organization*) y en el desarrollo del sentido de comunidad (Krichesky y Murillo, 2011), una comunidad

profesional de aprendizaje se define como un espacio en el que existe una arraigada cultura de colaboración, que da protagonismo al profesorado para que trabaje conjuntamente en el diseño, análisis y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. A su vez, la prevalencia de un clima de respeto, confianza y colaboración entre el personal, contribuye a que se establezca unas metas comunes y responsabilidades compartidas, encaminadas a la mejora de la escuela. Por tanto, se trata de un lugar donde el profesorado está motivado para mejorar y aprender juntos como un colectivo profesional (Darling-Hammond, 2006).

Indudablemente, la consideración de los centros escolares como una comunidad profesional de aprendizaje conlleva un cambio paradigmático que da paso a procesos de cambio internos (Murillo y Krichesky, 2015) que “ponen especial énfasis en el cambio del currículum y las expectativas para el aprendizaje de los estudiantes” (Seashore-Louis, 2007, p. 4). En paralelo, acentúa la dimensión profesional del docente, animándolos para que mejoren sus propias prácticas y se involucren en el aprendizaje de todo el alumnado, mediante la colaboración, la reflexión y el trabajo conjunto con sus compañeros (Harris y Jones, 2010).

Autores como Leclerc, Moreau y Lépine (2009) han documentado las fases que vivencia un centro educativo que aspira a transformarse en una comunidad profesional de aprendizaje. Siguiendo su modelo, se distinguen fundamentalmente dos fases. La primera fase está asociada con procesos de intercambio de prácticas y construcción de confianza entre los miembros de la organización con el objeto establecer vínculos entre ellos. En esta primera fase resulta imprescindible la existencia de un control externo a la comunidad. En la segunda fase, el control proviene ya de la propia comunidad ya que el equipo ha madurado y empieza a cuestionarse los métodos de enseñanza basados en el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, la administración que tiene lugar en la comunidad está caracterizada por un liderazgo compartido donde se toman decisiones conjuntas y predomina una responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos (Murillo y Krichesky, 2015).

Relacionado con esto, la constitución de un centro educativo como comunidad profesional de aprendizaje, demanda una serie de condiciones (Bolívar, 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Stoll et al., 2006), que se detallan a continuación:

- *Una misión común y valores compartidos* enfocados hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos.
- *Responsabilidad colectiva* de la dirección del centro junto a la plantilla docente del mismo para que todo el profesorado vaya en la misma dirección.
- *Trabajo en equipo*: desarrollo de una cultura colaborativa en la que los profesores trabajen con sus colegas, dándose la posibilidad de aprender y mejorar juntos. También se promulga una práctica reflexiva donde se persigue la adquisición de un aprendizaje profesional a nivel individual y grupal de todo el profesorado.
- *Creación de un entorno favorable* para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje de todos, donde predominen el respeto, la confianza y el apoyo entre compañeros.
- *Fomento de una re-estructuración organizativa de la propia escuela*. Deben establecerse tiempos y espacios para el diálogo, reflexión y trabajo conjunto de los profesionales implicados.

- *Favorecer el liderazgo docente.* La existencia de un liderazgo distribuido en un centro escolar en contraposición con el liderazgo tradicional, ejemplificado en la figura del director, es fundamental para asegurar el buen funcionamiento del centro como comunidad profesional de aprendizaje.
- *Apertura, redes y alianzas.* Dado que lo que se pretende es la consecución de una CPA, es necesario establecer vínculos con el exterior, bien sea instituciones u otros centros con el objeto de conseguir un ambiente estable, caracterizado por un compromiso con la calidad y focalizado en los aprendizajes de los alumnos. Apostar por el establecimiento de redes entre centros se traduce en un fomento del capital social de la escuela para poder así impulsar el capital profesional de los docentes.

Aspirar a una comunidad profesional de aprendizaje exige que el personal esté fuertemente motivado para trabajar colaborativamente hacia una meta común. Investigaciones como la llevada a cabo por Hallinger y Heck (2010) han identificado al liderazgo como un factor clave en esta migración. Por definición, el liderazgo supone un ejercicio de influencia de uno o más personas (líder o líderes) sobre otros, en aras de conseguir algo. En educación, se encuentran múltiples modalidades del liderazgo. En particular, estos autores señalan a este factor, en su variante más compartida, de forma que potencia, apoya y arroja un poco de luz sobre los obstáculos que pueden acontecer durante el desarrollo del proceso de construcción de capacidades de mejora de toda la escuela, *building school capacity* (Bolívar, 2014; Fullan, 2010; Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018), para promover el aprendizaje profesional y obtener una mejora de los resultados.

Al mismo tiempo, el liderazgo que más se adecúa a las características propias de una comunidad profesional es el liderazgo distribuido. Debido a la creciente complejidad de la sociedad, la heterogeneidad del alumnado, así como todas las cuestiones burocráticas a las que el director debe hacer frente, éste es incapaz de asumir la función de líder único del centro. En este sentido, el director deja de ser un mero gestor para actuar como dinamizador de procesos, empoderando a otros para que asuman responsabilidades y se impliquen en la consecución de las metas comunes, distribuyendo el liderazgo a través de la organización.

Así, el liderazgo, concretamente el distribuido, permite que los profesores asuman más responsabilidades y adquieran un papel más profesional ya que, este liderazgo distribuido (Bolívar y Bolívar Ruano, 2013): “se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo configurando el centro educativo como una CPA, es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella” (p. 24).

Teniendo en cuenta todo ello, el rol de los líderes escolares debe ser la de un dinamizador que favorece el crecimiento de la comunidad, a través de la promoción de un aprendizaje profesional que de paso a los procesos de cambio interno necesarios para lograr la mejora en las escuelas. Además de poner el foco sobre los resultados del alumnado, el liderazgo también debe contemplar otros aspectos más pedagógicos, relativos a las prácticas docentes. Además, emerge la necesidad de “transformar el trabajo de los líderes hacia la colaboración para poder resolver los problemas” (Johnson, 2010, citado en Harris, 2014, p. 21).



## 1.2. Liderazgo distribuido

Existe un gran corpus de investigación que ha constatado los efectos positivos del liderazgo en su variante más distribuida. Sin embargo, gran parte de estas investigaciones han sostenido que gran parte de sus investigaciones estribaban en la dificultad para que todo el personal se implicará en el establecimiento de este tipo de liderazgo. Esto es lo que Stoll y otras (2006) han llamado el lado humano del liderazgo. Son múltiples los factores que intervienen sobre él, destacando la personalidad de la persona o la denominada inteligencia emocional (Goleman, 2012), cuyo impacto sobre el liderazgo y el establecimiento y regulación de relaciones sociales es notorio. Igualmente, las estructuras organizativas prevalecientes en las instituciones escolares también aminoran las posibilidades de implantación real de esta modalidad de liderazgo. Esto ha hecho que el liderazgo distribuido haya adquirido ciertas variantes, surgiendo a veces en departamentos aislados, que otra sea asumida a nivel individual o que envuelva a todo el centro. En estos casos, el director como líder formal, se encarga de dinamizar y favorecer los procesos de cambio al mismo tiempo que delega responsabilidades en otros (*empowering*), proporcionando oportunidades a los profesores para que, formando parte del liderazgo, puedan tomar decisiones sobre los cambios que deben tener lugar tanto en la enseñanza que imparten como en el aprendizaje subyacente a sus acciones (Stoll et al., 2006; Bolívar y Bolívar Ruano, 2013). En definitiva, esta delegación supone (Bolívar y Bolívar Ruano, 2013, p. 19) “una acción en concierto en que la organización trabaja conjuntamente”. Es más, desde la perspectiva del liderazgo distribuido, liderar es sinónimo de capacitar o empoderar a otros, favoreciendo la creación de una responsabilidad colectiva donde lo que interesa es la mejora de la escuela a nivel interno (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018).

De este modo, autores como Harris (2014) han señalado que la mejora de la escuela necesita colaboración y competitividad a partes iguales, como factores que fortalecen una lealtad interna entre los miembros de la organización. Esto se consigue cuando los líderes formales toman conciencia de la importancia de compartir sus responsabilidades con los otros, dotándoles de poder, dando lugar a un liderazgo a nivel vertical y lateral a lo largo de toda la estructura que se materializa en mejores resultados.

Según Hargreaves y Fullan (2014), el capital profesional está compuesto por tres tipos de capital: el humano, el social y el decisional. La calidad del aprendizaje profesional individual depende de la calidad del aprendizaje profesional colectivo y viceversa. Mientras que el fomento de relaciones cordiales entre profesionales es muy importante y necesario, el establecimiento de relaciones de confianza y respeto mutuo con vista a unos objetivos profesionales comunes, aseguran la productividad y el cambio positivo. La construcción de este último tipo de relaciones supone la reformulación de la cultura de trabajo predominante. Solo de esta manera, es posible conseguir un cambio consistente y sostenible a lo largo del tiempo. La capacidad de construcción (*capacity building*) significa que la gente tiene la oportunidad de hacer las cosas de modo diferente, aprender nuevas habilidades y generar más práctica efectiva (Hallinger y Heck, 2014). La capacidad colectiva de construcción supone que ellos optan por aprender juntos mediante el establecimiento de unas relaciones de respeto mutuo, responsabilidad mutua y retos mutuos.

Entre todos los modelos de liderazgo que se han ido sucediendo, podría destacarse, por el hecho de haber sido ampliamente estudiado, el liderazgo instruccional y el educativo o

pedagógico. Desde aquí, las acciones del líder están encaminadas a asegurar las condiciones organizativas y profesionales necesarias para mejorar las prácticas docentes del profesorado y, por ende, mejorar los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, no debemos considerar su acción como una mera gestión de la realidad existente que se “rediseña” para lograr las metas consideradas. Por el contrario, este liderazgo es y así ha de ser concebido como aquel conjunto de acciones que van modificando paulatinamente las características y condiciones del centro y del aula con el objeto de mejorar la educación ofrecida y las prácticas docentes que en el aula tienen lugar (Murillo, 2005).

Pese a que la actualidad apunta al liderazgo pedagógico como el más acertado para lograr las pretensiones de la escuela, abogando que la sociedad necesita “un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (Bolívar, 2010, p. 14), sigue sin alcanzarse un consenso sobre qué forma de liderazgo es más apropiada para el ámbito educativo y, en consecuencia, para la mejora de la escuela. En consecuencia, autores como Spillane (2006) han tratado de arrojar cierta luz sobre la complejidad que envuelve al liderazgo, identificado 4 elementos que lo caracterizan. Estos son:

- Práctica del liderazgo.
- Las interacciones que se producen.
- Las situaciones que son a su vez, producto de dichas interacciones.
- Aspecto organizacional o estructural (*leader plus aspect*). Disposición estructural escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

El primer elemento alude a la existencia de ese liderazgo en el centro educativo y a su forma de desarrollarse en él. El segundo, por su parte, hace referencia a las relaciones de influencia que inevitablemente se establecen entre los miembros de esa organización (centro educativo). El tercero se refiere a las situaciones que se producen como consecuencia de esas relaciones, tensión, influencia, trabajo colaborativo. Finalmente, el cuarto elemento alude a la organización en sí, es decir, a la estructura que determina el rol de los miembros de esa organización. Este último elemento es el que condicionará bastante el establecimiento de un liderazgo solo vertical o, por el contrario, vertical y horizontal entre el líder formal y los profesores.

El hecho que desde la dirección se esté fomentando metas comunes y ejerciendo cierta influencia para que el personal trabaje en torno a ellas, deja entrever la intención de instaurar un liderazgo escolar orientado a lo pedagógico. En esta tesitura, el quehacer del líder formal consiste en crear las condiciones y contextos necesarios para que los docentes puedan optimizar su trabajo al mismo tiempo que se les permite aprender tanto de su propia práctica como de sus compañeros. Este hecho es de vital importancia ya que la labor docente del profesorado es el factor más directamente relacionado con los aprendizajes del alumnado y, como se ha señalado en varias ocasiones, la mejora de la escuela y la constitución de ésta como Comunidad Profesional de Aprendizaje está orientada a la mejora de los aprendizajes de ellos.

Además,

*una cierta coincidencia muestra que los líderes han de enfocar las metas y expectativas de la escuela en los aprendizajes de los alumnos, hacer un seguimiento de las necesidades de desarrollo profesional de su profesorado y crear las estructuras,*

*tiempos y espacios que permitan a los docentes colaborar.* (Seashore-Louis et al., 2010, p. 14)

No obstante, el liderazgo lleva implícito una serie de aspectos negativos que, si no se subsanan, pueden perjudicar su efectividad en la mejora escolar (Harris, 2014). En primer lugar, el liderazgo es un “arma” muy poderosa que, por lo general, repercute de manera positiva en el funcionamiento de la organización. Sin embargo, hemos de ser cautelosos a la hora de afirmar que el liderazgo siempre es positivo. Harris (2014) en su libro *Distributed leadership matters*, contempla que hay una serie de factores que transforman al liderazgo en algo negativo o, simplemente, limitan su proceder (pp. 64-75). Entre ellos destaca factores humanos, tales como la personalidad del líder, es decir, en función de las manos sobre el que éste sea depositado, obtendremos unos resultados más positivos o negativos. Así, por ejemplo, aquellos líderes que posean un temperamento fuerte y se comporten de manera autoritaria con sus “seguidores” y traten de ejercer control en lugar de empoderar (*empowering*) a sus compañeros, provocarán en ellos un efecto contrario al esperado. Además, no debemos dejar de recordar que “una parte central del trabajo del líder formal es desarrollar la organización y proporcionar oportunidades para dirigir y aprender en ella” (Harris, 2014, p. 76). Otros factores a tener en cuenta sobre el liderazgo radican en la actitud que tomen los seguidores a la hora de actuar, es decir, la influencia o no que el líder provoca en ellos y que les motiva a caminar junto a él. El contexto sociocultural también condiciona, en cierto modo, la efectividad del liderazgo. En relación con los factores “no humanos”, nos encontramos con la falta de tiempo, la cultura de trabajo “heredada”, la reticencia profesional y la negación a asumir más responsabilidades y, por ende, trabajo sin remuneración adicional. Finalmente, está el miedo a cometer errores, pero sobre todo a lo nuevo.

## 2. Métodos

### *Proceso*

Este artículo se corresponde con una revisión sistemática sobre liderazgo distribuido y liderazgo del profesor, analizando la cultura escolar. En paralelo, también se tuvo en cuenta aquellos artículos que incluían modelos organizativos alternativos, en la línea de las comunidades profesionales de aprendizaje. Para su realización, se tomaron como modelo otras revisiones sistemáticas, indexadas en revistas de gran impacto, con la finalidad de seguir una serie de parámetros que otorgasen mayor cientificidad al trabajo que se presenta. Una vez delimitada la estructura a seguir, comenzó la fase de campo de la revisión, donde se introdujo en Scopus, las siguientes palabras clave, contempladas en el Thesaurus: *Distributed leadership; Secondary school; School leaders; School organization; School culture; School based management, Learning professional community y School restructuring*. Para aumentar las posibilidades y realizar una búsqueda más exhaustiva de la temática objeto de investigación, se utilizaron los booleanos *and* y *or*, acotando la búsqueda a artículos publicados en los últimos 10 años. Este primer filtro desechó trabajos de distinta naturaleza como *papers* a congresos, libros y tesis doctorales.

Además de ello, se utilizaron otros criterios de inclusión y exclusión, que restringieron la búsqueda, dando paso a estudios que fueran empíricos. En paralelo, se puso el foco en estudios que estuviesen inscritos en el área de *Social Sciences*, para evitar la inclusión de investigaciones llevadas a cabo en otros campos, especialmente en el área de la salud. El área de investigación fue otro de los criterios utilizados para obtener un número más

reducido, por lo que se incluyeron aquellos manuscritos científicos que estaban dentro del área *Education Educational Research*. Igualmente, en la selección, se tuvo en cuenta el idioma en el que estaban, incluyendo solo aquellos manuscritos que estaban en inglés o español. La aplicación de todos estos criterios dio como resultado a una población de 173 artículos científicos (figura 1).

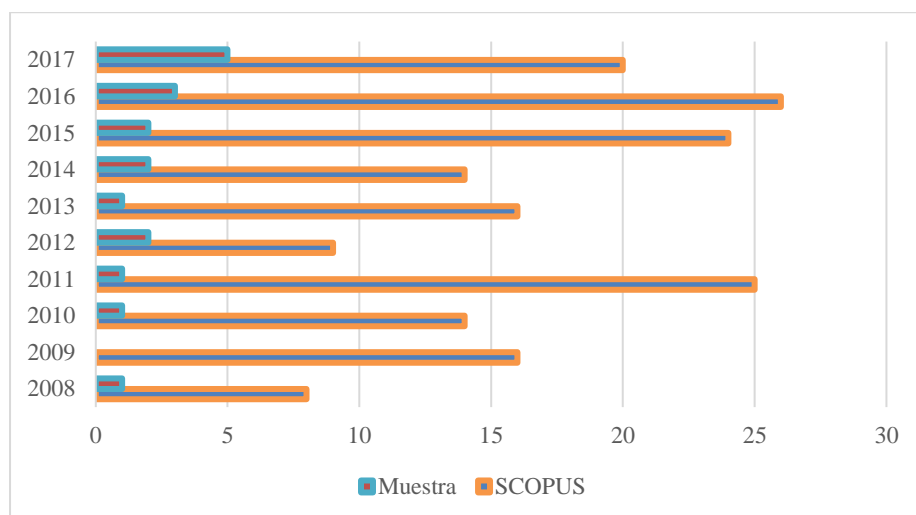


Figura 1. Distribución de las publicaciones de 2007 a 2017

Fuente: Elaboración propia.

Una vez hecha una primera criba, se examinaron los artículos restantes de acuerdo al método, sus resultados y conclusiones, valorando la contribución que hacían a la investigación sobre liderazgo pedagógico y reestructuración y reculturación organizativas, en la estela del movimiento de las organizaciones que aprenden y, en particular, a las comunidades profesionales de aprendizaje. A posteriori, se procedió a la lectura completa y en profundidad de los artículos seleccionados, constituyendo la muestra que compone este trabajo en 18 artículos científicos.

En el proceso de análisis de los datos, se realizó un trabajo de comparación de orden lógico, en el que se sintetizó la información hallada, que diese paso a un estudio veraz y actual.

#### *Población y muestra*

El procedimiento previamente descrito desembocó en una población de 173 artículos, procedente de la base de datos Scopus y una muestra de 18 artículos científicos (figura 2).

### **3. Resultados**

La mayor parte de las investigaciones que abordan la temática del liderazgo en educación, así como el establecimiento de los centros en comunidades profesionales de aprendizaje, suelen utilizar enfoques cualitativos. Esta tendencia también queda recogida en los 18 artículos que componen la muestra de esta revisión sistemática, como se muestra en el cuadro 1.

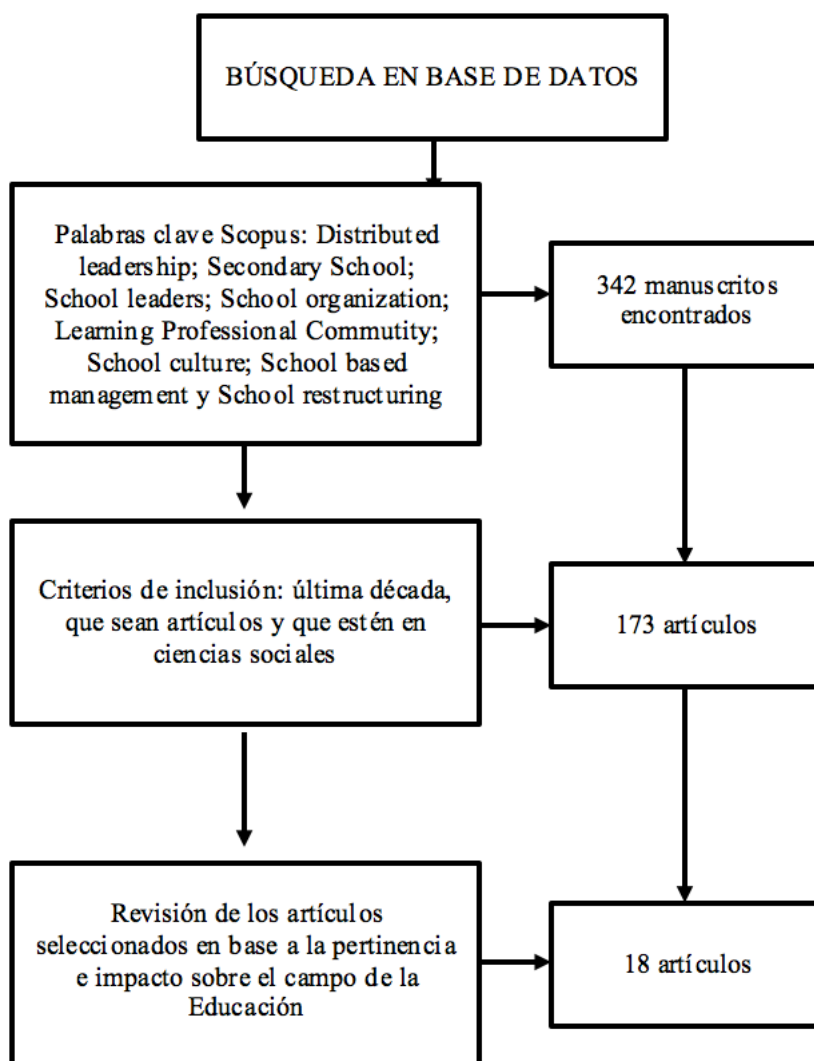


Figura 2. Diagrama de flujo proceso selección muestra  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha encontrado unanimidad en identificar al liderazgo como un factor de mejora educativa. De entre todos los tipos de liderazgo existentes, gran parte de las investigaciones incluidas en la revisión abogan por la selección de modalidades distribuidas de liderazgo (Hauge, Norenes y Vedøy, 2014; Hulpia et al., 2012; Javadi, Bush y Ng, 2017; Lahtero, Lång y Alava, 2017; Liljenberg, 2015; Mifsud, 2017; Sheppard y Dibbon, 2011; Stevenson et al., 2016; Wang, 2016), en las que se abran paso a nuevas formas de organización escolar, que rompan con la dinámica de las culturas escolares heredadas. En esta línea, investigaciones como las llevadas a cabo por Barnes y otros (2010), López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013) o Hauge, Norenes y Vedøy (2014), identifican a la arraigada tradición cultural de estructuras rígidas como un factor crucial que limita la implementación de cambios a lo largo de la organización. A cambio, consideran que la descentralización en la organización escolar es un requisito indispensable para el empoderamiento del profesorado, al igual que el diseño de un sistema más flexible, que facilite una colaboración más estrecha entre el personal.

Cuadro 1. Relación de artículos que componen la revisión sistemática

REFERENCIA	TIPO*	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Mifsud (2017)	T	Jefes departamento y directores	**	Entrevistas en profundidad, semiestructuradas, observación participante y análisis documental
Javadi, Bush y Ng (2017)	T	Directores, jefes de departamento y profesores	52	Estudio de caso: observación, análisis documental y entrevistas semiestructuradas
Lahtero, Lång y Alava (2017)	T	Directores y jefes de departamento	284	Cuestionario
Hulsbos, Evers y Kessels (2015)	T	Líderes escolares	20	Entrevistas semiestructuradas
Hauge, Norenes y Vedøy (2014)	L	Director secundaria	1	CHAT, métodos DWR y multimedia tecnológicas
López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013)	T	Centros primaria, secundaria y especial	10	Entrevistas semiestructuradas y observación participante
Hulpia y otros (2012)	T	Profesores	1522	Distributed, Leadership Inventory
Spillane y otros (2008)	L	Directores Personal del centro educativo	52 2400	ESM, Cuestionarios PQ y SSQ
Liljenberg (2015)	T	Directores, profesores líderes y profesores	42	Observaciones reuniones escolares y entrevistas semiestructuradas
Hallinger y Liu (2016)	T	Maestros escuelas urbanas y rurales	915	Escalas sobre liderazgo centrado en el aprendizaje, efectividad del profesor y aprendizaje profesional
Barnes y otros (2010)	L	Directores	48	Programa, observaciones, entrevistas semiestructuradas, blogs y visionado de vídeos
Garza y otros (2014)	T	Escuelas del ISSPP	4	Estudios de caso: entrevistas y análisis de documentos
Bandur (2012)	T	Consejo escolar de Ngada-Flores	504	Cuestionario, entrevistas y grupos focales
Sheppard y Dibbon (2011)	L	Profesores	1804	Cuestionario
Wang (2016)	T	Directores, subdirectores y profesorado	20	Caso de estudio: entrevistas semiestructuradas
Piyaman y otros (2017)	T	Profesores Directores	1101 60	Cuestionario SEM
Wieczorek (2017)	T	Directores	250000	Cuestionario del Director de Escuela Pública contenido en la Encuesta de Escuelas y Personal (SASS) y el Núcleo de Datos Común (CCD)
Stevenson y otros (2016)	T	Directores Líderes escolares	102 3	Teacher Professional Learning Questionnaire. Caso de estudio: entrevistas semiestructuradas a grupos focales

Nota: T, Estudio transversal; L, Estudio longitudinal. \*\* La muestra no se especifica en el artículo.

Fuente: Elaboración propia.

Esta cuestión es asunto de los gobiernos supranacionales (Bandur, 2012), como máximos responsables en el diseño y desarrollo de los sistemas educativos. Un ejemplo ilustrativo de ello es el trabajo de Misfud (2017), quién afirma que "el sistema educativo maltés ha experimentado un cambio estructurado, gradual pero constante en términos de descentralización y aumento de la autonomía escolar, con el objetivo principal de renovación: modernización del sistema en línea con el desarrollo de políticas globales" (p. 979).

Además, López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013), en relación con la necesidad de un nuevo sistema que soporte principios como la colaboración y dote de mayor protagonismo a la comunidad, consideran dos aspectos clave: económico y social, señalando que actualmente se buscan:

*instituciones en las que exista un alto nivel de confianza mutua y colaboración (...). La incertidumbre y el riesgo que caracterizan la vida y el trabajo en las sociedades globales subrayan la importancia del sentido de afiliación a una comunidad. (p. 209)*

Otro factor que se reitera a lo largo de los trabajos que componen esta revisión es el desarrollo profesional docente. Existe una gran coincidencia en considerar al desarrollo profesional del profesorado como un garante en la construcción de la capacidad de mejora interna de la escuela, asociándolo con la capacidad de liderazgo docente (Garza et al., 2014) y con la existencia de prácticas colaborativas que culminan en un aprendizaje profesional (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017; Wang, 2016; Wieczorek, 2017). No obstante, para acentuar la capacidad de liderazgo del profesorado se necesita a un equipo directivo que delegue en el personal responsabilidades, lo involucre en el proceso de toma de decisiones y en el diseño de un proyecto común, empoderándolo (Javadi, Bush y Ng, 2017; Misfud, 2017; Wang, 2016). Así lo reporta Bandur (2012) en su investigación. Entre sus hallazgos, destaca "cómo la descentralización del poder y la autoridad a nivel escolar se acredita con la creación de asociaciones en la toma participativa de decisiones escolares como establecer una misión escolar, visión compartida, programas anuales, presupuesto escolar" (p. 869). En paralelo, también halló que la delegación de poder y autoridad por parte de la dirección sobre el personal, ha supuesto una transformación cultural a nivel de la propia escuela, dando voz a todos los miembros de la comunidad. Todos estos factores han sido los detonantes de las mejoras que se observaron tanto en los resultados escolares, como en el propio clima del centro. Similar fueron las evidencias encontrados por Sheppard y Dibbon (2011), quiénes correlacionaron el rol de los líderes escolares formales con el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, señalan que esta relación se basa en la capacidad de colaboración y compromiso de los líderes para crear un entorno que favorezca el aprendizaje de todos los actores del centro educativo, especialmente de un profesorado que acentúe su dimensión profesional.

Relacionado con ello, muchas de las investigaciones seleccionadas han abordado al aprendizaje profesional como vía para lograr una mejora escolar (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017; Wieczorek, 2017), que unido a la implantación de un liderazgo eficaz, asegura una mayor capacitación docente, lo cual, queda reflejado en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, autores como Hulsbos, Evers y Kessels (2015), en su investigación llevada a cabo en Holanda, encontraron que el lugar de trabajo es un factor crucial en el desarrollo profesional docente. Por ello, se interesaron en conocer qué le incentiva al profesorado para aprender, qué es lo que aprenden realmente allí, al tiempo que identificaron qué condiciones son más favorables para que

los líderes escolares aprendan en el seno de la organización escolar. Acorde con las tendencias investigativas actuales sobre liderazgo, éste ya ha dejado de asociarse exclusivamente con la dirección e incluso con los mandos medios. El liderazgo también atañe al profesorado, habilitándole para desempeñar prácticas más profesionales encaminadas hacia la colaboración. Así lo recoge Wang (2016), quién afirma que,

*los lazos emocionales y la responsabilidad compartida en estos equipos fortalecieron el profesionalismo. Se realizaron esfuerzos concertados para crear estructuras alineadas y procesos que apoyan la investigación colectiva, y para desarrollar una cultura de aprendizaje colaborativo que construya capacidades colectivas. (p. 210)*

De igual modo, el establecimiento de un ambiente de confianza (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017) a lo largo de la organización se postula como un factor necesario, tanto para establecer relaciones de colaboración entre el personal enfatizando la participación docente, como para implementar cambios a nivel interno hacia la mejora, que se sostengan a lo largo del tiempo (Sheppard y Dibbon, 2011).

Finalmente, un número considerable de los trabajos de investigación seleccionados se agrupan en la idea de construir la capacidad para el cambio continuo que de paso a la mejora de la escuela (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Stevenson et al., 2016; Wiczorek, 2017), unificando dos factores de mejora ya consolidados en la literatura: el Liderazgo y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Respecto a las investigaciones que se han llevado a cabo en el seno de una comunidad profesional de aprendizaje (Barnes et al., 2010; Garza et al., 2014; Hauge, Norenes y Vedøy, 2014; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Stevenson et al., 2016), destaca la consideración que todas ellas hacen al contexto (Hallinger y Liu, 2016). Todas ellas reconocen las dificultades y limitaciones que comportan la viración de un centro escolar a una comunidad profesional, siendo necesario la movilización de un elevado número de cambios para hacerlo factible. Igualmente, este tipo de organización suele desarrollarse en contextos especialmente desafiantes, lo que obliga (más aún), a considerar todos los factores implicados en la misma, para transformar los condicionantes que se tienen en oportunidades para que el personal trabaje colaborativamente y aprenda profesionalmente.

En síntesis, a lo largo de esta revisión bibliográfica se evidenciado como el establecimiento de modalidades distribuidas de liderazgo, dan paso a cambios a nivel interno, que repercuten en la calidad de las organizaciones educativas. Estas mejoras sustanciales atañen al empoderamiento del profesorado, asumiendo un rol de líder, que le ayuda a potenciar su capacidad profesional. A su vez, esta variante de liderazgo está estrechamente vinculada en la literatura con organizaciones educativas más descentralizadas, como lo son las comunidades profesionales de aprendizaje. En las mismas, se crean unas condiciones colaborativas que facilitan el aprendizaje profesional de los docentes que, a su vez, contribuye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En cierto modo, estas evidencias empíricas, fruto de variadas investigaciones acontecidas a lo largo de la esfera internacional marcan el camino a seguir para lograr la mejora escolar. Sin embargo, entre las limitaciones del presente estudio, se encuentra el bajo número de investigaciones planteadas en el contexto español, lo que invita a considerar e incluso a cuestionar la viabilidad de estos hallazgos en el contexto español. En esta línea, una futura línea de investigación (ya en proceso de construcción) será la de analizar la realidad de los centros educativos españoles, teniendo en cuenta las particularidades (e incluso resistencias) que la aguardan. A partir de este



análisis, se pretenderá evaluar la situación en un primer momento para posteriormente, identificar posibles soluciones encaminadas hacia tal mejora.

## Referencias

- Bandur, A. (2012). School-based management developments: Challenges and impacts. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 845-873. <https://doi.org/10.1108/09578231211264711>
- Barnes, C. A., Camburn, E., Sanders, B. R. y Sebastian, J. (2010). Developing instructional leaders: Using mixed methods to explore the black box of planned change in principals' professional practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 241-279. <https://doi.org/10.1177/1094670510361748>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008, marzo). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. Ponencia presentada en el XIII Congreso de UECOPE: *Educación, innovar para la transformación social*. Gijón.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y comunidades profesionales de aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M. R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rmos*, 11, 11-34.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garza, J. E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S. y Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0125>
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hallinger, P. y Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483332574>

- Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hauge, T. E., Norenes, S. O. y Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. y Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00917.x>
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T. y Kessels, J. W. (2016). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and Learning*, 9(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5>
- Javadi, V., Bush, T. y Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: Evidence from Malaysia. *School Leadership & Management*, 37(5), 476-499. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1366439>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- Lahtero, T. J., Lång, N. y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leclerc, M., Moreau, A. y Lépine, M. (2009, junio). What schools are saying of the ways to improve their functioning as a professional learning community. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Viena.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170. <https://doi.org/10.1177/1741143213513187>
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203-232. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9198-x>
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudios multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OCDE. (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Piyaman, P., Hallinger, P. y Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0142>
- Seashore-Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis, MN: The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Sheppard, B. y Dibbon, D. (2011). Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/15700763.2010.502610>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213. <https://doi.org/10.1108/09578230810863262>
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K. A. y Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>
- Wieczorek, D. (2017). Principals' perceptions of public schools' professional development changes during NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-49. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2339>

## Breve CV de las autoras

### Inmaculada García-Martínez

Diplomada en Magisterio especialidad en Educación Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario). Es miembro del equipo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela; Ref: HUM-386), de la universidad de Granada y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME).

Áreas de investigación: Liderazgo y Coordinación docente; Organización Educativa.  
ORCID ID: 0000-0003-2620-5779. Email: igmartinez@ugr.es

### **Lina Higuera-Rodríguez**

Licenciada en Pedagogía. Máster en Intervención Psicopedagógica. Actualmente, es estudiante de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Granada, con una vinculación contractual FPU (Formación del Profesorado Universitario). Es miembro del equipo de Investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela) y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Las áreas de investigación son: Formación del profesorado, innovación y Liderazgo. Actualmente trabaja dentro del Proyecto Internacional ISSPP. ORCID: 0000-0002-4458-7339. Email: mlina@ugr.es

### **Estefanía Martínez-Valdivia**

Profesora Sustituta Interina en la Universidad de Jaén. He sido becaria FPU (Formación al Profesorado Universitario). Miembro del Grupo de Investigación "FORCE" y de la Red RILME. Participa como miembro de equipo en proyectos de investigación Nacionales (I+D+i Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria), y en proyectos internacionales (ISSPP. International Successful School Principal Project y Programa de Apoyo al Sector Educativo de MERCOSUR). Ha publicado artículos y capítulos de libros relativos a la línea de la didáctica, el fracaso escolar y el liderazgo pedagógico, además ha participado en diferentes Congresos Nacionales e Internacionales como ponente. Imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria. ORCID ID: 0000-0001-7088-206X. Email: evaldivi@ujaen.es

# Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior

## Best Teaching Practices of University Professors

Jesús Carlos Guzmán \*

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Para ejemplificar lo que son las buenas prácticas de enseñanza se presentan los resultados de tres investigaciones donde se entrevistó en profundidad a 40 destacados docentes de las carreras de psicología, ingeniería y medicina. Ellos fueron seleccionados como buenos maestros por sus alumnos y colegas. Los objetivos fueron: 1) Identificar las cualidades y formas de enseñar de estos profesores y 2) Delinear sugerencias para la formación docente. Se hizo una revisión histórica de cómo se ha estudiado la efectividad de la docencia y se citan varias investigaciones sobre las buenas prácticas de enseñanza realizadas en diferentes países. Los resultados encontrados muestran que los entrevistados disfrutaban de enseñar, buscan tener unas buenas relaciones interpersonales con sus alumnos, dominan los aspectos didácticos y los contenidos propios de las disciplinas que imparten, enseñan con claridad, son comprometidos, responsables y realizan acciones para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes aplicando diferentes estrategias. Para ellos, la enseñanza tiene como metas: lograr el aprendizaje de sus estudiantes y formarlos integralmente. A partir de los resultados encontrados, se sugiere modificar la manera como se conducen actualmente los programas de formación docente, también se señalan algunas de sus implicaciones en la evaluación docente y para el reclutamiento de nuevos profesores. Se reconoce la limitante de no contar con categorías para investigar el tema, se espera que los resultados ofrezcan alternativas para mejorar la enseñanza universitaria.

**Descriptor:** Docente; Enseñanza superior; Enseñanza; Formación; Eficacia del docente.

In order to exemplify best teaching practices, in this report we present the results of three studies in which we performed in-depth interviews of 40 outstanding psychology, engineering and medicine professors. They were selected as good professors by their students and colleagues. The objectives were to identify these professors' qualities and ways of teaching and to set out suggestions for teacher training. We did a historical review of the way in which teaching effectiveness has been studied and we cite several studies on good teaching practices carried out in different countries. The results show that the professors interviewed enjoy teaching, seek to develop good interpersonal relationships with their students, master the pedagogical aspects and specific contents of their subjects, teach with clarity, display peculiar manners of pedagogical thinking, are committed, responsible, and carry out actions to facilitate their students' learning by applying different strategies, creating an atmosphere conducive to learning. The professors' teaching goals are achieving student learning and educating students integrally. Based on the results encountered, we suggest modifying the way in which teacher training programs are currently conducted and we also point out some of their implications on teacher evaluation and on the recruitment of new professors. We recognize the limitation of the lack of categories to research this topic in a unified manner, hoping that our results will provide alternatives to improve university teaching.

**Keywords:** Teachers; Higher education; Teaching; Training; Teacher effectiveness.

---

\*Contacto: [jcarlosguzman@mac.com](mailto:jcarlosguzman@mac.com)

## Introducción

Hay maestros que son reconocidos por sus alumnos y colegas como de excelencia, por realizar su labor docente de manera extraordinaria, por lo cual surge la pregunta: ¿Qué hacen estos profesores para lograr tan alta apreciación?, ¿Cómo analizan su labor?, ¿Cómo es su enseñanza? Responder estas preguntas nos llevaron a investigar a 40 buenos docentes de las carreras de psicología, ingeniería y medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); a quienes se les entrevistó en profundidad. Se investigó a estos profesores de estas disciplinas no por alguna razón en particular, sino porque sus facultades disponían de sistemas de evaluación docente, sus autoridades permitieron realizar la investigación y sobre todo los maestros aceptaron participar. Lo que ahora se presenta está basado en investigaciones reportadas antes por Guzmán (2006, 2008, 2014), pero en esta ocasión se sintetizan los hallazgos más sobresalientes de esas tres investigaciones, lo cual no se había hecho antes y se agrega el análisis de sus repercusiones para la formación docente.

Son varias las aportaciones del estudio de las buenas prácticas de enseñanza: 1) constituyen ejemplos de lo que es una docencia efectiva que puede servir a otros para mejorar su enseñanza, 2) tienen un valor ecológico, al ser extraídas de situaciones reales de enseñanza y no derivadas de posturas teóricas, y 3) preservar dichas prácticas con la finalidad de que sean conocidas por las nuevas generaciones docentes de tal manera que sus logros no mueran con ellos. La importancia de hacerlo es expresada así por dos autores, uno fue Dewey (2006), quien escribió:

*El éxito de tales individuos (buenos maestros) tiende a nacer y morir con ellos; sus consecuencias beneficiosas se extienden sólo a aquellos alumnos que tienen contacto personal con tales maestros bien dotados y para prevenir tal despilfarro en el futuro es por métodos que nos capaciten para analizar lo que hace intuitivamente el maestro bien dotado, de suerte que pueda comunicarse algo a los demás, algo de lo que resulta de su labor. (p. 14)*

Casi sesenta años después, Bain (2004) se pronunció en términos muy similares, lamentando que una buena práctica de enseñanza, si no es sistematizada y transmitida, muera con el docente.

*La enseñanza es una de las acciones humanas que muy rara vez se beneficia de su pasado. Los grandes maestros surgen, tocan la vida de sus estudiantes, y muy probablemente ese ejemplo de lo que es el arte de enseñar les beneficiará sólo a algunos de ellos. Para la mayoría de estos profesores, sus descubrimientos morirán con ellos y las siguientes generaciones tendrán que volver a descubrir la sabiduría que dirigía sus prácticas. Si hay suerte, sobrevivirá algún fragmento de su arte, del que abreviarán esas nuevas generaciones, sin que puedan llegar a conocer toda la riqueza de la cual era sólo una parte. (p. 3)*

Para evitar que suceda esto, se desea rescatar lo que ciertos maestros de excelencia hacían en un cierto tiempo y lugar. La organización del artículo comienza con una descripción de la situación de la enseñanza en la educación superior. Luego, se hace un recuento histórico de cómo se ha investigado la efectividad de la docencia en Estados Unidos, lo que se fundamenta en la larga tradición que en este país existe acerca de la temática investigada. Posteriormente, se describen algunas investigaciones centradas en las buenas prácticas de enseñanza realizadas en México, España y Estados Unidos. Acto seguido, se exponen los procedimientos metodológicos de las investigaciones, luego los resultados y la discusión de los mismos.

## 1. Fundamentación teórica

### 1.1. *La situación de la enseñanza en la educación superior*

Actualmente, de acuerdo con Goodyear y Hativa (2002), los sistemas de educación superior están siendo sometidos a presiones para elevar su calidad, siendo comunes los procesos de rendición de cuentas. A esta primera exigencia se suma una segunda: atender la creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales, además de lidiar con una asignación más baja de recursos para todas las actividades y procedimientos involucrados. Se espera que el profesor de educación superior sea más profesional, buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento. Para Moreno (2011) los retos de la educación superior son: aulas sobrepobladas, diversidad del alumnado, currículum fragmentado y un ambiente laboral poco propicio para el cambio y la innovación. Hay una gran preocupación entre las universidades por mejorar sus formas de enseñanza, reconociendo la escasez de trabajos acerca de cómo hacerlo, aunado a que en ellas se valora más la investigación que la enseñanza (Cid, Pérez y Zabalza 2009). El cambio no consiste únicamente en la modificación o aplicación de determinada técnica, o introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sino implica confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente, enseñar de manera diferente y mostrarse abiertos a nuevas experiencias.

Uno de los principales retos de la enseñanza en las aulas universitarias es lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, profundos y complejos; donde lo enseñado sea retenido y no olvidado al siguiente semestre (Guzmán, Castañeda y Cardoso, 2015). Uno de los objetivos apunta al fomento del pensamiento crítico, meta muy apreciada de este nivel educativo (Ramsden, 2007). Lo anterior se contrasta con lo limitados que son los métodos de enseñanza utilizados por los docentes de este nivel (Hativa, 2000); donde para ellos la exposición es sinónimo de enseñanza. Al respecto, podríamos señalar que, si bien este método tiene sus ventajas, estas no son suficientes para obtener los propósitos mencionados. Así es imprescindible ofrecer alternativas a la enseñanza tradicional, mejorar la efectividad docente y por ello repasaremos como se ha estudiado este tema en Estados Unidos, por ser el país con una amplia tradición al respecto.

### 1.2. *Un breve recuento histórico del estudio de la efectividad docente*

Un profesor efectivo en educación superior es “aquél(la) que logra que el estudiante adquiera un aprendizaje profundo y significativo” (Hativa, 2000, p. 11). Una docencia efectiva en este nivel de acuerdo con Ramsden (2007) debe cambiar la manera en que los estudiantes comprenden y experimentan el mundo que les rodea. Para Bain (2004) un buen aprendizaje consigue cambios en la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes. Un profesor efectivo es quien consigue que sus estudiantes logren las metas de enseñanza y su estudio ha sido una constante por más de cien años en las investigaciones educativas realizadas en Estados Unidos. Butsch (1931), por ejemplo, integró las realizadas desde 1896 hasta 1930. Encontró diferencias entre lo que apreciaban de los docentes los alumnos y los directivos, para los primeros eran muy importantes: la imparcialidad, amabilidad y el saber enseñar; en cambio para los segundos eran: la disciplina, el saber enseñar y la personalidad. Como se observa coinciden en la habilidad para enseñar.

En la década de los años treinta, la manera habitual de estudiar al maestro efectivo consistía en: 1) diseñar criterios a partir de las metas educativas, 2) convertían estos criterios en conductas medibles y 3) las correlacionaban con las variables del maestro que

pensaban influían en el rendimiento académico de los alumnos tales como: la personalidad, inteligencia, grados académicos, etc. Barr (1940) aseveraba que había sido un tema recurrente entre los investigadores definir qué es una buena enseñanza, medirla objetivamente y validar los instrumentos.

Desde la década de los años cincuenta se aceptó que los alumnos eran jueces adecuados para juzgar la labor docente ya que: “no hay un criterio mejor de aptitud docente que el acto de enseñar: no hay mejores jueces para valorar la ejecución del maestro que los alumnos” Guthrie (1949, citado en Backer y Remmers, 1952, p. 43). En la década de los sesenta Hunt y Joyce (1967) definieron al docente efectivo como aquel capaz de utilizar una amplia variedad de formas de enseñanza para enfrentar las distintas circunstancias de ella, además de considerar las características del aprendiz y los objetivos educativos. Rotter (1966) definió al maestro efectivo como quien piensa que tiene la capacidad para controlar o influir en el rendimiento académico y motivación del estudiante, más que los factores contextuales o externos a la escuela. En esta década, hubo coincidencia en que los mejores maestros combinaban un conjunto de atributos entre los que sobresalían los siguientes: dominio de su tema, preocupación por sus estudiantes, aplicar adecuadamente diferentes técnicas de enseñanza y sentirse responsables por el aprendizaje de sus alumnos.

En la década de los noventa surgió con fuerza el estudio de la autoeficacia docente o “el grado en que un maestro cree que tiene la capacidad de afectar la ejecución del estudiante” (Berman et al., 1977, citado en Tschannen, Woolfook y Hoy, 1998, p. 137). Para otros autores como Guskey y Passaro, (1994, citado en Tschannen, Woolfook y Hoy, 1998) la autoeficacia “[es la] convicción [del docente] de que puede influir en qué tan bien aprenden los estudiantes a pesar de tener alumnos difíciles o poco motivados” (p. 9).

Al inicio del siglo XXI se reconoció la importancia que para la práctica docente tiene estudiar lo que piensan y creen los maestros, esto es así porque regularmente hacemos lo que pensamos. Así, Kane, Sandretto y Heath (2002) aseguraban que nuestra comprensión de la enseñanza será limitada si no consideramos el estudio del pensamiento didáctico del docente y se examina sistemáticamente la relación que tiene con su práctica. Como lo plantean Canales y otros (2004), los cambios se producen cuando las personas deciden hacer las cosas de modo diferente y por eso cualquier innovación educativa deberá considerar el análisis y modificación del pensamiento del docente. Para complementar lo anterior, Van de Berg (2002) señaló que los significados que los docentes le dan a su práctica afectan tanto negativa como positivamente su proceso de desarrollo profesional, particularmente su capacidad para manejar la incertidumbre, la ambigüedad y la intensificación de su labor, así como su disposición para asumir las innovaciones docentes o para oponerse a ellas.

Hasta ahora se ha descrito las maneras cómo se ha complejizado el estudio de las cualidades del docente efectivo al considerar distintos elementos. Así comenzó con la identificación de las cualidades observables del docente, pasando por el sentido de la responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos y la autoeficacia y, de ahí, a los pensamientos, significados y creencias de los docentes. Una lección aprendida es que no podemos estudiar aisladamente los actos del maestro, sino más bien entender lo que piensa de su labor, la capacidad y seguridad con que la realiza y el utilizar diferentes estrategias docentes.

Se finaliza esta sección presentando la integración hecha por Darling-Hammond, (2000) sobre las variables del maestro que consistentemente se relacionan con un adecuado



rendimiento. Estas son: la habilidad verbal, el dominio del tema, el manejo de las estrategias docentes, la experiencia docente, los certificados académicos y la personalidad del maestro. La autora define a la primera como la capacidad para comunicar las ideas de manera entendible. Hativa (2000) denomina esta cualidad como claridad, para quien es uno de los rasgos característicos de un docente efectivo. El dominio del tema es un requisito, pero no suficiente, porque se precisa del manejo pedagógico (Guzmán, 2008). Sobre la aplicación de las estrategias de enseñanza y el aprendizaje los estudios han mostrado una relación positiva entre la preparación pedagógica y la efectividad del maestro. Los docentes formados en, por ejemplo, cómo enseñar ciencia, lo hacían mejor que los capacitados únicamente en los aspectos disciplinarios. Hay una relación entre el rendimiento del docente y los años de experiencia del maestro, pero no es lineal. El maestro novicio o principiante es menos efectivo que el experimentado, las diferencias se notan a partir de los 5 años. La autora aclara que los años de experiencia en sí no son los importantes, lo crucial es querer seguirse formando, en ser un profesor encarador y no un simulador (Scardamalia y Bereiter, 1989). Los certificados por sí solos no son relevantes para un docente efectivo, sino sólo aquellos obtenidos en instituciones que ofrecían cursos donde se combinaba la preparación disciplinaria con la pedagógica. Finalmente, sobre la personalidad del maestro no hubo resultados consistentes entre ambos, salvo en las cualidades de ser flexible, creativo y adaptado.

### ***1.3. Investigaciones sobre las buenas prácticas de enseñanza***

La vertiente reciente del estudio del profesor efectivo la constituye las buenas prácticas de enseñanza. Si bien se ha mantenido el propósito de definirlo como el que alcanza las metas de enseñanza, se diferencia en la forma holística como ahora se investiga al considerar simultáneamente varios factores, tanto del propio docente (visiones acerca de la enseñanza, motivación y su sentido de autoeficacia) como de sus acciones (uso de diferentes estrategias de enseñanza y entusiasmo) y sus fines de enseñanza (académicos y éticos). Otro rasgo novedoso es haber sido obtenidos al estudiar lo hecho por los buenos docentes. Por ello definimos a la buena práctica como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, entre otros). Se distingue por la valoración hecha por los estudiantes y colegas en el sentido de lograr estos fines de manera sobresaliente.

El trabajo pionero sobre las buenas prácticas de enseñanza es el de Bain (2004) quien investigó a 63 buenos maestros universitarios de Estados Unidos, los que fueron seleccionados por sus alumnos. La principal razón para la elección mencionada fue que ellos transformaron sus vidas y dejaron huella. Los docentes investigados se distinguían por: poseer un amplio dominio de su disciplina, extraordinaria capacidad para simplificar temas complejos, un manejo adecuado de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alta valoración del ser docente. Sus acciones buscaban deliberadamente el aprendizaje de sus alumnos, tenían confianza en sus capacidades, planteaban retos y creaban una atmósfera adecuada para estimular su aprendizaje. Eran autocríticos, no temían asumir sus fallas y estaban comprometidos con la educación.

En España, Blanco (2009) investigó a 10 docentes de una escuela de negocios en Asturias. Estos profesores eran de diferentes disciplinas y resultaron ser los mejor valorados en una evaluación docente, a ellos se les entrevistó en profundidad. Los resultados arrojaron que los docentes se caracterizaban por: su capacidad de generar interés y motivación al

estudiantado, enseñar su materia con entusiasmo, ser empáticos, explicar sus materias a partir de los problemas cotidianos y actividades dialogantes. Varios de los docentes señalaron la importancia de la vocación para ser maestro.

En México, Ibarra (1999) señaló que los alumnos consideran que un buen docente es aquel que es claro y se le entiende bien, sabe mucho, crea una atmósfera de respeto, orden y tolerancia en el salón, es paciente, justo y organizado. Loredó, Romero e Inda (2008) investigaron el pensamiento didáctico de 20 profesores de un posgrado de una universidad privada de la ciudad de México. Identificaron que los docentes establecían una relación horizontal con sus alumnos, se sentían facilitadores más que transmisores de información y sus clases eran dinámicas. Al igual que Blanco (2009), destacaron la importancia de la vocación para ser maestro, ya que concebían a la enseñanza como un proceso integral de respeto al otro y de mucha responsabilidad. Consideraban que los alumnos tenían buena opinión de ellos por enseñar con claridad, por la manera como los trataban y su cercanía personal, también porque preparaban la clase, retroalimentaban sus trabajos y estaban actualizados.

Patiño (2012), desde una visión humanista, investigó a los maestros de excelencia de una universidad privada mexicana y encontró en ellos estos rasgos: son auténticos, vinculan su docencia con la vida, manejan varios estilos docentes, dan gran importancia al diálogo y la participación de sus alumnos. También identificó su interés por desarrollar un pensamiento autónomo en los estudiantes, se conectaban emocionalmente con ellos y éstos afirmaron que impactaron significativamente su vida. Un buen docente, para un grupo de 63 alumnos de tres carreras de una universidad pública mexicana, se distingue por ser dinámico y práctico, explicar mediante ejemplos y con claridad, además de emplear adecuadamente las TIC (Tapia et al., 2017). Los autores concluyen que son factores importantes de una buena enseñanza: ser estructuradas, variadas, dinámicas y darse en un buen ambiente de aula.

Independiente del lugar de procedencia de los estudios y de las fechas de sus publicaciones, es posible extraer varios puntos en común en torno al actuar de un buen maestro. Ellos se resumen en:

- Ser claro, organizado, dinámico, utilizar diferentes estrategias de enseñanza, crear una atmósfera para favorecer el aprendizaje, plantear retos, motivan y enseñan con entusiasmo.
- Dominar ampliamente el tema o materia enseñada.
- Manejar adecuadamente los aspectos afectivos, interpersonales, éticos y no sólo los didácticos. Esto implica que tiene una actitud positiva hacia la docencia y sus alumnos; es justo e imparcial, se siente responsable del aprendizaje de sus alumnos; es autocrítico de su labor, inspira respeto y confianza, fomenta la discusión y el diálogo y, por sobretodo, tiene vocación para enseñar.
- Su comportamiento es determinado, en buena medida, por ciertas visiones, creencias y pensamientos que el maestro tiene sobre la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación.
- Tiene como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos. Un rasgo sobresaliente es que los estudiantes reportan que les cambiaron su vida o la visión de las cosas.

Basados en estas consideraciones se presentan los resultados de investigar a 40 destacados profesores universitarios de tres disciplinas. Su realización buscó responder las siguientes preguntas: ¿Qué rasgos tiene un buen docente?, ¿Cómo dicen enseñar estos destacados profesores? Así, los objetivos de la investigación son i) identificar las cualidades y formas de enseñar de profesores considerados como buenos por sus colegas y alumnos, y ii) analizar, a partir de sus resultados, las implicaciones para mejorar la formación docente.

## 2. Método

Se realiza una investigación cualitativa la cual de acuerdo con Kvale (1996) busca, por medio de casos o de usar un número limitado de participantes, obtener un conocimiento rico, profundo y contextualizado de una situación. En este estudio se usó para desentrañar los significados de los pensamientos y acciones que los entrevistados dan a su práctica docente; por ello se utilizó como herramienta principal la entrevista en profundidad (Rubin y Rubin, 1995).

### *Participantes*

Se entrevistaron en profundidad 40 profesores de las facultades de Psicología, Ingeniería y Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, quienes fueron seleccionados por su calidad docente, de acuerdo con la valoración de sus alumnos y colegas. Con respecto a los nombramientos de los docentes entrevistados: 43% son profesores titulares, 42% son por horas, 13% técnicos académicos y 2% ayudantes de investigación, su experiencia docente promedio fue de 21,2 años, el 65% de los maestros fueron hombres y 35% mujeres.

### *Instrumento*

Se utilizó una guía de entrevista de 22 preguntas la cual fue elaborada a partir de las propuestas y sugerencias de los autores revisados en el marco teórico de esta investigación y validada por un grupo de expertos.

### *Procedimiento*

Los profesores fueron seleccionados por diferentes procedimientos. En el caso de los docentes de Ingeniería, ella se basó en los resultados de una evaluación docente institucional en la que fueron elegidos los maestros que mejor puntuación obtuvieron en los tres últimos semestres al momento de hacer la investigación. Se añade a los profesores de esta área la opinión de sus colegas y autoridades. Para los docentes de psicología y de medicina, se aplicó un cuestionario donde los estudiantes calificaron a su maestro como bueno, regular o malo. Para tal evaluación, los alumnos debieron exponer los argumentos que fundamentaron su elección. Para el caso de los docentes de psicología y medicina no se obtuvo la opinión de sus colegas y autoridades. Para una revisión a fondo del procedimiento y de los criterios empleados para seleccionar a los participantes de las tres investigaciones, así como de la construcción de las categorías y la forma como fueron realizadas las entrevistas se sugiere revisar (Guzmán 2006, 2008, 2014). Las entrevistas fueron efectuadas en diferentes años.

### *Análisis de los datos*

Los datos fueron analizados mediante el programa *Hyper Research* versión para Mac 2.8, el cual permite categorizar las aseveraciones de los entrevistados y dar un informe tanto por categoría como por participante.

### 3. Resultados

Se presentan por medio de viñetas que son extractos de lo que dijeron los docentes, se entrecorillan y por consideraciones éticas no se identifica al docente sino solo por número que va después de su cita y añadiendo la disciplina de pertenencia. Los resultados se agruparon en 6 categorías, las cuales concentraron la mayoría de las aseveraciones, cada una de ellas se define en el cuadro 1 junto con respectivos ejemplos.

En la figura 1 aparecen contabilizadas las menciones recibidas en cada categoría, como puede verse la de mayor proporción correspondió a los aspectos didácticos.

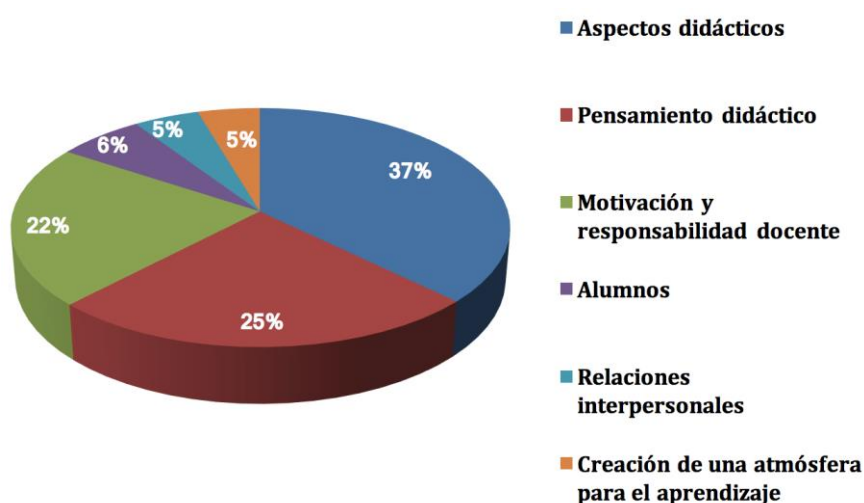


Figura 1. Resultados por categoría

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan en cada una de las categorías los extractos entre comillas de lo dicho por los entrevistados y con algunas comentarios y puntualizaciones.

#### *Categoría 1. Alumnos*

Los alumnos constituyen la razón de ser de muchas de las acciones hechas, por eso su deseo de conocerlos y ayudarlos, su retroalimentación les sirve para mejorar su enseñanza.

Cuadro 1. Categorías, número de menciones y ejemplo ilustrativo de la categoría

CATEGORÍA	NÚMERO DE MENCIONES	EJEMPLO
<i>Alumnos:</i> Son los receptores de la práctica docente y se ilustra la visión que tienen los docentes de ellos.	25 (6,3%)	<i>Tengo admiración por los alumnos, realmente mi base son ellos, entonces creo que ambos crecemos, conforme ellos van entendiendo lo que yo les trato de enseñar, ellos me enseñan también, sus experiencias, algunas cosas yo no las había contemplado.</i> (Profesor 31, Ingeniería)
<i>Relaciones interpersonales:</i> Mención de las acciones para lograr una buena relación personal con el alumno.	19 (4,6%)	<i>Es un acto tanto afectivo como instruccional y en todos los sentidos les ofrezco mucha amistad, eso es intentar ganarme su afecto, y que a ellos les sea fácil aprender. Igual, utilizar un lenguaje adecuado en el salón de clase.</i> (Profesor 28, Ingeniería)
<i>Creación de una atmósfera para aprender:</i> Acciones realizadas en el salón de clase para estimular y favorecer el aprendizaje.	18 (4,5%)	<i>El docente lo que tiene que hacer es lograr un ambiente propicio, para que el [alumno] pueda tener esa motivación y aprender.</i> (Profesor 36, Ingeniería)
<i>Motivación y responsabilidad docente:</i> El gusto por la enseñanza por parte del docente y el compromiso con su labor.	86 (21,9%)	<i>Cada uno de esos grupos pues me implica trabajo, esfuerzo; pero al final del día, al final del semestre, viendo los resultados me da motivación de seguir, a veces acabo agotado el final del semestre, pero ese mismo día pienso en los que vienen.</i> (Profesor 31, Ingeniería)
<i>Pensamiento didáctico:</i> Visiones y definiciones propias sobre la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación.	98 (25,0%)	<i>[Enseñar] es un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos y actitudes, actitudes que logran cambiar el comportamiento de una persona, en cualquier circunstancia, o sea que el proceso de enseñanza es un circuito que fluye, en ambos sentidos y que logra un cambio de conducta.</i> (Profesor 32, Ingeniería)
<i>Aspectos didácticos:</i> Se refiere al cómo enseñar y las actividades realizadas para facilitar la adquisición del conocimiento.	146 (37,2%)	<i>Trato de iniciar retomando lo que hicimos la vez anterior, a veces en esta etapa interrogo a los alumnos para darme una idea de si están captando, si hicieron lo que les encargué o no. Trato de hacer como un resumen de lo que vimos, trato de anunciar qué es lo que vamos a tratar de ver y desarrollarlo.</i> (Profesor 23, Psicología)

Fuente: Elaboración propia.

*La retroalimentación que recibo de mis alumnos siempre la he tomado en cuenta porque parece que una clase no es una conferencia, una clase es un proceso en el cual tú estás tratando de que alguien asimile algo que tú ya comprendiste, entonces si no tienes la información de que esa persona no lo está asimilando, entonces no puedes saber qué tanto te están comprendiendo. (Profesor 2, Psicología)*

*Si tú como profesor no vas cambiando junto con las generaciones, los vas entendiendo, te vas actualizando, sobre todo comprendiendo las inquietudes de los jóvenes, difícilmente vas a poderlos entender, sobre todo, no te van a entender ellos a ti, cuesta mucho trabajo la transmisión del conocimiento, si no hay un entendimiento de qué es lo que quiere el joven. (Profesor 34, Ingeniería)*

### *Categoría 2. Relaciones interpersonales*

Los docentes buscan ganarse su confianza y llevan a cabo varias acciones para conseguir una buena relación con ellos.

*El profesor debe actuar como debería actuar el médico ante un paciente, lo primero que tendría que intentar es ganarse la confianza del paciente. (Profesor, 28 Ingeniería)*

*Sí creo que nos olvidamos mucho del alumno como persona, pero al alumno lo hace sentir bien cuando alguien se preocupa por sus necesidades, por sus temores... (Profesor 14, Psicología)*

*Sobre todo, que tenga calidez en el trato con los jóvenes y tener una relación adecuada con ellos. (Profesor 29, Ingeniería)*

### *Categoría 3. Creación de una atmósfera para el aprendizaje*

Los profesores mencionaron las acciones para propiciar una atmósfera favorable para el aprendizaje y lo que hacen para motivar a los estudiantes.

*A mí me gusta mucho, como estrategia docente, procurar la participación y trato de que haya un ambiente en que no se castigue la participación. (Profesor 8, Psicología)*

*También trato de conservar una situación favorable en el salón de clase, que no haya ruido, todo lo que uno entiende como elementos para que la gente ponga atención, tratar de hacer amena la clase. (Profesor 2, Psicología)*

### *Categoría 4. Motivación y responsabilidad docente*

Para los maestros dar clases es una actividad gratificante en sí misma; incluso hubo coincidencia entre docentes de diferentes disciplinas. La responsabilidad se refleja en su deseo de querer ser mejores y actualizarse, lo cual muestra también la dedicación que tienen para preparar sus clases, ser puntuales y no faltar.

*Independientemente de lo que pudieran pagarme, a estas alturas eso es completamente secundario, hasta podría dar clases gratis, si veo que los alumnos están realmente interesados en aprender. (Profesor 1, Psicología)*

*Era tal mi gusto por dar clase, que si no me pagara la universidad por dar clase, yo pagaría porque me permitieran continuar dando clase. (Profesor 28, Ingeniería)*

*Un buen docente es una persona que se compromete con lo que está haciendo, o sea, que se toma el tiempo de revisar sus apuntes, de actualizar su material. (Profesor 18, Psicología)*

*Podría tener muchos años de dar clase, sin embargo, preparo los ejercicios, todos los semestres trato de que sea diferente, de que no digan: ¡huy pues ya otra vez lo mismo, otra vez va a dar lo mismo! (Profesor 22 Ingeniería)*

*Un buen profesor, para mí, debe de llegar puntual a clase. (Profesor 37, Ingeniería)*

### *Categoría 5. Pensamiento didáctico*

Se refiere al conjunto de concepciones acerca de los temas propios las actividades del maestro, como son: la manera de concebir a la enseñanza, los fines de ella, como definen al aprendizaje y la evaluación. Se destaca la horizontalidad con la que tratan a los estudiantes.

*Sí, creo que lo que yo hago en el salón de clase es como un diálogo abierto, así como que abiertamente platicamos todo y donde todos nos reconocemos como iguales, o sea, ¡no es el docente! ¡Acá están los alumnos! sino para mí es como aquel diálogo que entablo con los estudiantes y finalmente ese diálogo es lo que me permite un reconocimiento con ellos, pero no porque yo sea diferente, finalmente somos iguales en ese diálogo. (Profesor 7, Psicología)*

El fin de la enseñanza es lograr el aprendizaje del alumno, varios de los docentes entendieron a la enseñanza como una acción para cambiar integralmente ( cognitiva y emocionalmente) a los estudiantes. Buscan hacer del estudiante una mejor persona, para ello, deben dar el ejemplo.

*Para mí la idea [de enseñar] es, proporcionarle al alumno, conocimientos que pueda él aplicar. (Profesor 13, Psicología)*

*Entonces les digo que no busquen las calificaciones, sino que busquen el aprender. (Profesor 32, Ingeniería)*

*Creo que la función de un profesor, para mí, eso es enseñanza, no nada más enseñarles [un determinado contenido] sino una serie de valores, de ética del comportamiento, aparte los conocimientos y las habilidades. (Profesor 3, Psicología)*

*Porque es lo que venimos a hacer a la Universidad, ni siquiera venimos a transmitir conocimientos, eso es un error, venimos a formar personas. (Profesor 35, Ingeniería)*

*Tenemos que desarrollar una formación integral desde cómo nos presentamos con nuestras actitudes, de que somos puntuales, somos responsables, somos cumplidos, como profesores, hacemos lo mejor que podemos para poder entonces exigir de los alumnos lo mejor que ellos puedan darnos. (Profesor 37, Ingeniería)*

Con respecto a su visión de lo que es aprender, para ellos es un proceso personal manifestado en cambios o adquisiciones integrales en la persona, tanto de tipo cognoscitivo como afectivo, manifestándose cuando el estudiante aplica lo aprendido y le es útil. Estos son algunos ejemplos de lo dicho al respecto:

*Aprender es asimilar, poder asimilar lo que viene de otro, lo cual significa tener esa capacidad de reajustar todo lo que trae uno hasta ese momento. Tener la capacidad de remover...entró modificó todo, reacomodó todo lo que ya había y ya forma parte de mí. Aprender es poder asimilar lo nuevo, hacerlo propio. (Profesor 6, Psicología)*

*El que el alumno adquiera ciertas habilidades, ciertas destrezas prácticas, que no nada más se quede en un conjunto de información que ya adquirió, sino que sepa aplicarlas, entonces, creo que ese es el proceso enseñanza-aprendizaje, debo de ver los resultados, debo de ver que inflúe en esa actividad. (Profesor 31, Ingeniería)*

*Porque si tú vas ligando lo que tú estás estudiando, con el mundo real, con la utilidad que tiene, entonces lo vas a querer aprender porque lo ves útil, si no lo ves útil, pues dices: pues como historia está muy bonita, como anécdota está muy interesante, pero pues esto no me sirve para mi vida. (Profesor 34, Ingeniería)*

Con respecto a la evaluación, la mayoría de los profesores la definen como un mecanismo de retroalimentación y como una forma de verificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

*Sí la evaluación es importante para el docente, porque le sirve de retroalimentación. (Profesor 7, Psicología)*

*Casi el de retroalimentación, de que sepan qué tan bien o qué tan mal lo hicieron, y qué les faltó por hacer, sería como la evaluación dinámica, esto, que es lo que yo trato de hacer en la retroalimentación y, nuevamente, no es tanto en otorgar un 10, 8, 9.* (Profesor 11, Psicología)

#### *Categoría 6. Aspectos didácticos*

Son las acciones para lograr el aprendizaje de los alumnos. Se resaltó que para enseñar se necesita tanto saber sobre el tema, pero igualmente ser capaz de adecuarlo a las características de los estudiantes. De esta manera, se busca transmitir el contenido disciplinar de manera amena, clara y comprensible; así como tener organizada y estructurada la clase.

*Primero que yo busco la forma que considero más clara posible, para comunicarles las cosas.* (Profesor 33, Ingeniería)

*Creo que lo primero tener un dominio de tu tema, luego es tener una facilidad para transmitirlo y tomar siempre en cuenta a tu interlocutor, qué sabe tu interlocutor y qué no sabe, qué edad tiene, su formación y entonces en función de eso poner lo que tú sabes a ese nivel.* (Profesor 4, Psicología)

*Hago un breve resumen de lo que hemos realizado, les planteo cuál es mi objetivo de clase. Dependiendo del tema, enseño utilizando experimentos, llevo equipo, termostatos, vasos, motores para ilustrar los conceptos, digamos es una representación teatral, con la experiencia de ellos en cuanto al fenómeno. También hago comentarios de la vida cotidiana y de experiencias del desarrollo humano, para fomentar valores. Pido la colaboración de algunos alumnos, que pasen, que me apoyen y hacemos la representación.* (Profesor 39, Ingeniería)

*Lo que me ha funcionado es hacer una pregunta, una pregunta controversial sobre un tema que, cuando empiecen a revisar, no está la respuesta así de fácil sino genera discusión y controversia. En ese momento, al que le interesa, sigue leyendo. Me doy cuenta precisamente por los comentarios al día siguiente noto quién sí se metió y empezó a ver que hay puntos de vista diferentes, por eso es tan importante generar una discusión sobre un punto.* (Profesor 26, Medicina)

*Como voy pasando entre las mesas mientras ellos están resolviendo sus ejercicios, pues ahí veo cómo están, uno, como están en mesas, por pares, se están explicando, veo, escucho su explicación, igual si tienen dudas pues yo participo ahí, pero me llama mucho la atención que quien ya le entendió, o sea, no es que se lo copie, sino que trata de explicarle en sus propias palabras.* (Profesor 31, Ingeniería)

Durante la clase utilizan los docentes el barómetro descrito por Hativa (2000). Este es un indicador que permite ir checando las reacciones de los alumnos ante lo enseñado. Generalmente, los profesores se fijan en las expresiones faciales o en lo planteado por los estudiantes. Así, es factible saber si están o no entendiendo o si están cansados y es necesario dar un descanso o cambiar la dinámica.

*Les digo que para mí es muy importante estar observando sus expresiones faciales, porque a mí me van indicando el estado emocional del salón y del nivel de atención que hay; eso me está retroalimentando sobre si está siendo amena, útil, práctica la clase. Tengo que estar observando constantemente al grupo, cuando empiezo a ver que el grupo se distrae, empiezan a bostezar, hablan más entre ellos, etc. En ese momento tengo que cambiar, paro, hago un chiste, modifico el tema, pongo más ejemplos, involucro al grupo, porque yo ya estoy notando que la gente no está bien. Es más, les digo: 'Oigan ya nos cansamos ¿Qué les parece si le paramos?' Sí, todos dicen que ¡sí!* (Profesor 8, Psicología)

Finalmente otros profesores resaltaron la importancia de resumir al final de la clase lo revisado, para aclarar dudas o clarificar algún contenido. Esta dinámica es un cierre de la



clase. La siguiente cita presenta la declaración de un profesor que alude al punto detallado anteriormente.

*Al final, 5 minutos antes de que termine la clase, doy un repaso general de todo lo que vi en esa sesión, por ejemplo, les digo: el día de hoy vimos esto y esto y esto, de esta forma, esto de esta otra forma, de tal y de tal manera. (Profesor 30, Ingeniería)*

#### 4. Discusión y conclusiones

Se destaca primeramente las grandes coincidencias entre los resultados presentados y lo expuesto en el marco teórico, pese a haber sido investigaciones realizadas en diferentes lugares, momentos y disciplinas, empleando distintas metodologías, eso nos da la confianza para decir que representan aspectos importantes de la docencia efectiva y constituyen un valioso conocimiento para ayudar a entenderla mejor y nos permiten responder la pregunta que guió nuestra investigación: ¿Qué es ser un buen docente? es alguien que se destaca por su capacidad didáctica o enseñar con claridad, que sabe transmitir conocimientos complejos, lo hace de una manera accesible y adecuada al nivel de conocimiento de los alumnos. Saber enseñar es el rasgo más constantemente citado desde que se comenzó a estudiarse la efectividad docente (Butsh, 1931) y sigue presente porque nuestros resultados también lo confirman. Un buen maestro es quien enseña eficazmente tanto porque domina su tema como por saber transmitirlo.

Junto a lo anterior hay otras cualidades referidas a lo emocional e interpersonal encontradas en estas investigaciones y que también son reportadas como importantes por otros autores (Loredo et al., 2008; Patiño, 2012). Los maestros entrevistados manejan adecuadamente la relación con los alumnos, su logro académico y bienestar personal son los fines de sus acciones, sus estudiantes tienen un importante papel para mejorar su enseñanza ya que toman muy en cuenta la retroalimentación recibida de ellos. Crean en el salón de clase un clima propicio para estimular el aprendizaje, atmósfera donde el respeto, el estímulo a la participación y la confianza son fundamentales. Los maestros se destacaron por la motivación y responsabilidad con la que desempeñan su labor.

También, los docentes entrevistados mostraron un tipo particular de pensamiento docente, porque enseñar para ellos es transmitir conocimientos y actitudes por medio de un diálogo, en una relación horizontal. Lo anterior tiene por finalidad lograr un cambio integral en los alumnos y no solo alcanzar un aprendizaje de los contenidos asociados a la asignatura. Idénticas finalidades fueron halladas también por Patiño (2012). Los docentes estudiados enfatizaron la necesidad de que lo enseñado sea útil o aplicado, al igual que lo reportado por Tapia y otros (2017). Evaluar para ellos tiene más una función de retroalimentación que solo acreditar, es un mecanismo que favorece el aprendizaje, tal como plantea Bain (2004).

Los maestros participantes de este estudio declaran ser organizados y adaptar su conocimiento al tipo de disciplina que enseñan, por ejemplo, los de psicología enfatizan más el dominio teórico; los de ingeniería la aplicación y ejercitación del conocimiento y, el perteneciente al área de medicina, la discusión y solución de problemas. En resumen, a partir del análisis de las entrevistas es posible postular que un buen maestro tiene una gran capacidad didáctica, su labor la realiza de una manera ética, responsable y apasionada; y, en relación a su actuar, se puede argumentar que es guiado por fines no solo académicos sino formativos.

Ahora ¿Qué implicancias tienen los resultados encontrados sobre las buenas prácticas para la formación de profesores? Responder esta pregunta fue uno de los propósitos de la investigación y ofrecemos elementos importantes para ello. Los sintetizamos en tres aspectos. En primer lugar, nos referiremos a las consideraciones sobre los elementos didácticos; en segundo; al pensamiento docente; y, finalmente, sobre las repercusiones en las actitudes con las que el docente encara su labor.

- **Didáctico:** Integrando tanto los resultados de nuestras investigaciones como lo reportado en la literatura revisada, se desprenden aspectos importantes a considerar por todo profesor. Mencionamos los más citados, un buen docente toma en cuenta los intereses, necesidades y nivel de conocimiento del alumno, es claro, sus clases son organizadas y dinámicas; emplea diferentes estrategias de enseñanza, crea una atmósfera para estimular y favorecer el aprendizaje, propicia la aplicación de lo aprendido y usa la evaluación en sentido formativo. También posee un amplio dominio de la disciplina o de los temas enseñados. Un buen docente muestra un manejo adecuado de los aspectos interpersonales y tiene una opinión positiva de los estudiantes. Por ello, sugerimos que en la formación docente no deberían revisarse solo las teorías psicopedagógicas, sino incluir este tipo de aspectos.
- **Pensamiento docente:** Detectamos que a los maestros los guían tipos particulares de creencias y pensamientos como, por ejemplo: tener como finalidad de su enseñanza lograr el aprendizaje de sus estudiantes y formarlos integralmente. Igualmente, la de sentirse responsables de que sus alumnos aprendan, mostrarse autoeficaces, usar a la evaluación como un mecanismo de retroalimentación de su propio desempeño y del grado de avance de los estudiantes y no sólo para acreditarlos.
- **Actitudinal:** Hay ciertas actitudes mostradas por los buenos docentes, destacan el disfrutar enseñar, ser responsables y comprometidos, no caen en el conformismo, sino que constantemente se auto evalúan –donde sus estudiantes tienen un rol importante–, están actualizados, los guía lo ético y el entusiasmo, son abiertos, humildes, justos, respetuosos, empáticos, entre otros rasgos. Asumen el esfuerzo que implica el ser un buen docente, porque es algo que ellos buscan, no es un accidente. Enseñar no es un trabajo más sino lo que les da sentido a sus vidas y no únicamente una actividad por la que obtienen un salario.

Así, la formación docente debería de enseñar los aspectos didácticos tal como los hemos descrito aquí, pero también modificar las visiones de los profesores sobre el acto de enseñar para adecuarse a los tipos de pensamientos de los maestros que hemos mostrado y, lo más difícil, transmitir el gusto por la enseñanza, así como asumir la responsabilidad y el compromiso implicados en ser maestro. Encontrar mecanismos e instrumentos para valorar estos aspectos en los aspirantes a maestros constituye, sin duda, un reto importante.

#### *Sugerencias y limitaciones*

Recomendamos aplicar lo encontrado sobre los buenos maestros en la formación y actualización docente, ya que de hacerlo implicará cambios importantes en las formas como actualmente se conducen. Es usual que se revise, por ejemplo, la visión constructivista o se les capacite en el manejo de las TIC, lo cual está bien, pero es

conveniente formarlos en los temas aquí sugeridos. Como argumentamos al inicio, nuestro interés al estudiar las buenas prácticas de enseñanza surgió por el deseo de mejorar la formación de los docentes como mecanismo para mejorar la calidad docente, creemos que ofrecimos elementos sobre en qué formar y la justificación para hacerlo.

Utilizar igualmente los resultados encontrados sobre los buenos docentes para establecer políticas de reclutamiento de los nuevos docentes, o emplearlos como criterios para evaluar al docente (Guzmán, 2016), o para apreciar y retener a los buenos maestros y que ellos se conviertan en personas dignas a emular por los otros docentes de la institución.

Por lo que toca a las limitaciones, un problema es que no hay acuerdo entre los que investigan este tema acerca de los términos, categorías y visiones sobre las buenas prácticas de enseñanza, a modo de ejemplo se usan nombres diferentes para referirse a lo mismo: habilidad verbal, claridad y buen comunicador. Hay autores, como Patiño (2012), que encuentran seis estilos diferentes de enseñanza y nosotros no, porque nuestros abordajes han sido distintos. Tener un lenguaje común enriquecerá el campo y ayudará a la acumulación de los hallazgos encontrados en este campo. Otra limitación son las categorías que parecerían ser iguales o solaparse, ellas son resultado de la coherencia mostrada por los entrevistados, que torna difícil la separación, al formar parte de un continuo. Sin embargo, para nosotros aunque parecidas son distintas. Dejarlas muy genéricas impide un análisis particular de ellas o identificar sus distintas modalidades. Recordamos lo dicho al principio, uno de nuestros propósitos fue preservar lo hecho por destacados docentes, como un acto de justicia y admiración por su labor, esperamos haberlo logrado y concluimos diciendo que nos reconforta haber encontrado maestros que son así.

## Referencias

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Backer, P. y Remmers, H. (1952). The measurement of teacher characteristics and the prediction of teaching efficiency in collage. *Review of Educational Research*, 22(3), 242-227.
- Barr, A. (1940). Recruitment for teacher training and prediction of teacher success. *Review of Educational Research*, 10(3), 185-190. <https://doi.org/10.2307/1167866>
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Butsch. R. (1931). Teacher rating. *Review of Educacional Research*, 1(2) 99-107. <https://doi.org/10.2307/1168127>
- Canales, A., Luna, E., Díaz Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M. y García, J. M. (2004). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 87-201). Ciudad de México: CESU-UNAM.
- Guzmán, J. C. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán, J. C. (2008). ¿Qué hacen los buenos docentes que enseñan psicología? Una integración de investigaciones sobre la enseñanza efectiva en psicología. Recuperado desde <https://jesuscarlosguzman.academia.edu/jesuscarlosguzman>

- Guzmán, J. C. (2014). *Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la Facultad de Ingeniería de la UNAM*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guzmán, J. C. (2016) ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-321.
- Guzmán, J. C., Castañeda, I. y Cardoso, P. (2015, noviembre). Valorando los efectos de la enseñanza: el caso del aprendizaje de asignaturas de la tradición cognoscitivista de un currículum de psicología. Comunicación presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 15-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Dewey, J. (2006). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Goodyear, P. y Hativa, N. (2002). Introduction. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 25-37). Nueva York, NY: Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_1)
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Londres: Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>
- Hunt, D. y Joyce, B. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal*, 4, 253-259. <https://doi.org/10.3102/00028312004003253>
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. Ciudad de México: Gernika.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002) Telling half of the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008, septiembre). Y los buenos profesores ¿Qué piensan ellos de la evaluación docente? Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*. Tlaxcala.
- Moreno, T. (2011) Didáctica de la educación superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54.
- Patiño, H. (2012) Educación humanística en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(36), 23-41.
- Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rubin, J. y Rubin, S. (1995). *Qualitative interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for beginning teachers* (pp. 42-65). Oxford: Pergamon.
- Tapia, C., Valdés, A., Montes, M. y Valdés, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 167-178.

Tschannen, M., Woolfook, A. y Hoy W. (1998). Teacher efficacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 45-67. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Van den Berg, I. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>

## **Breve CV del autor**

### **Jesús Carlos Guzmán**

Doctor en Pedagogía y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Diplomado en Educación por la University of London (Reino Unido). Es Maestro en Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la UNAM. Desde 1977 es profesor en la Coordinación de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología (UNAM). Es autor de 85 publicaciones. Ha impartido cerca de 150 cursos extraescolares. Algunos de los cargos que ha ocupado son: Coordinador de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior Psicología, Consejero Técnico de la Facultad de Psicología, y Secretario Académico de la División de Estudios Profesionales en la Facultad de Psicología (UNAM). ORCID ID: 0000-0001-7700-5158. Email: [jcarlosguzman@mac.com](mailto:jcarlosguzman@mac.com)