



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713

REICE

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

Julio 2018 – Volumen 16, número 3

<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3>

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



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

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

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

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

ÍNDICE

Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)	5
<i>José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Rosario Rivero</i>	
¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y Sobre su Formación Inicial?	29
<i>Pilar Iranzo-García, Marta Camarero-Figuerola, Charo Barrios-Arós, Juana-María Tierno-García y Sandra Gilabert-Medina</i>	
Análisis de las Páginas Web de los Centros Públicos de Educación Secundaria de Cantabria (España)	49
<i>Víctor Tardío-Crespo y Carmen Álvarez-Álvarez</i>	
Gestión y Evaluación de la Monitorización en el Sector de Auditoría Interna de una Universidad Federal Brasileña: Una Propuesta Constructivista	67
<i>Lucas dos Santos Matos, Sandra Mara Iesbik Valmorbida y Sandra Rolim Ensslin</i>	
La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos	87
<i>Tiburcio Moreno Olivos</i>	
Evaluación del Desempeño y Auténtica en el Modelo por Competencias en Secundaria: Un Estudio Mixto	103
<i>Aliosha Alderete Martínez y Katherina Edith Gallardo</i>	
El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea	123
<i>Eduardo Hernández Padilla</i>	
Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía. La Percepción de Directivos y Maestros	139
<i>Marina García-Garnica</i>	

Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)

School Principals as Qualify Informants of Educational Policies. Their Opinions under Michelle Bachelet Chilean Government (2014-2017)

José Weinstein *
Gonzalo Muñoz
Rosario Rivero

Universidad Diego Portales, Chile

Los directivos escolares suelen ser reivindicados en tanto ejecutores de políticas educativas, reconociéndoseles un rol clave para su éxito o fracaso en las escuelas que lideran. Este artículo analiza, a partir de encuestas anuales comparables, la opinión que los directores de centros educativos tuvieron respecto de las políticas educativas desarrolladas en Chile bajo el reformista gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2017). Los resultados dan cuenta que la iniciativa que más marcó la opinión de los directivos fue la ley de inclusión educativa, aprobada de manera controversial a inicios del período. En torno a ella se produjo un mayor pesimismo inicial respecto del futuro de la educación nacional, así como se tendió a distanciar la opinión de los directivos que trabajan en el sector público respecto del privado. Igualmente puede apreciarse que la opinión de los directivos es dinámica, modificándose en el transcurso del gobierno, que aquella suele manifestar la urgencia de ciertas políticas educativas (como la mejora de la formación inicial docente) por sobre el resto y que también brinda valiosa información sobre los efectos de las políticas en los centros educativos mismos. Por ello, dada su calidad de informantes cualificados, los tomadores de decisión debiesen considerar sistemáticamente sus opiniones en el diseño e implementación de las políticas.

Descriptor: Liderazgo; Gestión de la educación; Política educacional; Gobierno.

School managers are often vindicated as executors of educational policies, recognizing a key role for their success or failure in the schools they lead. This article analyzes, from comparable annual surveys, the opinion that the directors of educational centers had regarding the educational policies developed in Chile under the reformist government of President Michelle Bachelet (2014-2017). The results show that the initiative that most marked the opinion of the directors was the law of educational inclusion, approved controversially at the beginning of the period. Around it there was greater initial pessimism regarding the future of national education, as well as a tendency to distance the opinion of managers working in the public sector with respect to the private sector. It can also be seen that the opinion of managers is dynamic, changing in the course of the government, which usually manifests the urgency of certain educational policies (such as improving initial teacher training) above the rest and also provides valuable information on the effects of policies in the educational centers themselves. Therefore, given their quality as qualified informants, decision makers should systematically consider their opinions in the design and implementation of policies.

Keywords: Leadership; Educational management; Educational policy; Government.

*Contacto: jose.weinstein@gmail.com

Introducción

Los directivos escolares suelen ser reivindicados en tanto ejecutores de políticas educativas, atribuyéndoseles un rol decisivo para el éxito (o fracaso) de dichas iniciativas en las escuelas que conducen (Fullan, 2002, 2017). Su demostrada incidencia en la mejora escolar, apoyada por la constatación recurrente de ser el segundo factor intra-escuela más significativo (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008) y su reconocido papel transformador de las prácticas individuales y colectivas de los docentes (Day, Gu y Sammons, 2016; Seashore-Louis, Dretzke y Wahlstrom, 2010), les ha ubicado como actores indispensables para el cambio educativo. Sin ellos, se ha afirmado, las reformas a gran escala no son posibles (Hargreaves y Fullan, 2012).

Por otra parte, la evidencia internacional es convergente en que la buena implementación es uno de los principales desafíos de las políticas y esfuerzos de reforma educacional (Fixsen et al., 2005) y en que los propósitos de dichas políticas difícilmente terminan cumpliéndose tal como se esperaba a nivel de las unidades educativas (Rigby, Woulfin y März, 2016; Stein, Grover y Henningsen, 1996). Además, la literatura también releva que durante los procesos de reforma educativa suele existir una tensión entre los niveles macro institucionales y las creencias y motivaciones de los actores a nivel de las escuelas (Elmore y Mc-Laughlin, 1982; Fullan, 1985; Rigby, Woulfin y März, 2016), y que los líderes escolares tienen un rol fundamental en la interpretación, adecuación y apropiación de las políticas (O’Laughlin y Lindle, 2015; Sun et al., 2013; Wholstetter et al., 2015). En Chile y América Latina estos ámbitos se han investigado escasamente y, por ende, poco se sabe sobre cómo los directivos perciben y experimentan las políticas que están llamados a materializar.

Durante los cuatro años (2014-2017) del gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet en Chile se iniciaron importantes procesos de reforma. Así, se aprobaron tres leyes trascendentes: la ley de inclusión, que introduce un nuevo marco normativo para el sector privado subvencionado; la ley de carrera docente, que fija nuevas condiciones y una trayectoria profesional para los docentes de aula; y la ley de educación pública, que transfiere la gestión de los establecimientos públicos desde los municipios hacia nuevos servicios locales de educación. Adicionalmente, se continuaron implementando políticas educativas que provenían de gobiernos anteriores y que, en algunos casos, alcanzaron su materialización plena (como el denominado “sistema de aseguramiento de la calidad”¹). El rol y las atribuciones de los directores de centros educativos no se vio modificado en lo sustancial, aunque la gestión de las nuevas políticas sí introdujo algunas nuevas obligaciones para los directivos, como la responsabilidad de elaborar planes de mejoramiento educativo o la de establecer un itinerario de desarrollo profesional para los docentes de su escuela.

En el presente artículo se realiza un análisis de las opiniones de los directivos escolares respecto de las políticas educativas de este reformista gobierno. Más específicamente, se brinda evidencia respecto de la evaluación que ellos realizan respecto de: la calidad y equidad educativa en general; el desempeño sectorial del gobierno; las principales políticas

¹ Este sistema fue aprobado por ley el año 2011 y consiste en la conformación de una nueva institucionalidad educacional (se crea una Superintendencia de Educación y una Agencia de Calidad, que complementan la tarea del Ministerio de Educación) y de un conjunto de herramientas de política (como los estándares de aprendizaje y su evaluación permanente) con las cuales se espera mejorar la calidad de la educación escolar.

impulsadas y sus efectos; y las políticas educativas que creen que debieran priorizarse en adelante. Para este análisis, se emplea una fuente de información escasamente disponible en el concierto internacional: una encuesta de opinión anual, desarrollada en estos cuatro años por parte de los autores, denominada “La voz de los directores”. En esta encuesta se reitera sistemáticamente ciertos temas (y preguntas), de manera que puede conocerse la evolución de las opiniones en el período. Igualmente, ellas permiten distinguir subgrupos de directores en torno a algunas variables relevantes, en particular la referida a si se desempeñan en centros públicos o privados, de manera de indagar en las diferencias que atraviesan a este trascendental actor educativo.

El presente artículo parte por describir el contexto de políticas educativas del gobierno de Michelle Bachelet, luego se detiene en las características de la encuesta realizada, seguido de una sistematización de los principales resultados encontrados, para finalizar con ciertas conclusiones y discusiones.

1. El contexto: La reforma educacional del período 2014-2017 en Chile

Chile ha logrado dar pasos sustantivos en las últimas décadas en materia de cobertura de su educación obligatoria (entre los 5 y 18 años), así como también en la generación de ciertas condiciones de base para el buen funcionamiento del sistema educativo (OECD, 2017; Rivas, 2015; Weinstein y Muñoz, 2009). Sin embargo, en materia de aprendizajes y siguiendo la información que proveen las pruebas estandarizadas internacionales (PISA, TIMSS y TERCE) y nacionales (SIMCE), se ha podido constatar que, si bien Chile posee una situación favorable comparada en el contexto de América Latina y se han producido avances específicos en las últimas décadas en áreas como Lectura y Ciencia, siguen existiendo graves carencias (OECD, 2017). Esta situación de resultados mixtos (alta cobertura con rezagos en calidad de aprendizajes) convive con evidencia contundente respecto a la alta segregación del sistema escolar chileno y la persistente falta de equidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje entre grupos socioeconómicos. La desigualdad y segregación no sólo es comparativamente alta, sino que ha ido en aumento en los últimos años (Bellei, 2016).

Si bien los fundamentos organizativos del sistema escolar chileno se remontan al siglo XIX (Serrano, 2012), parte importante de su marco de funcionamiento fue modificado sustantivamente a través de las políticas de descentralización y privatización puestas en práctica en la década del 80 por la dictadura militar del General Pinochet (1973-1990). Esta dictadura traspasó la educación pública a los municipios, creó un sistema de financiamiento mediante subsidios y utilizó incentivos legales y de mercado para estimular la proliferación de establecimientos privados financiados por el estado (Cox, 2012). Sobre esta base, los gobiernos democráticos de los años 90 en Chile desarrollaron políticas que se focalizaron en mejorar la inversión y las condiciones en las que se desarrollaba el proceso educativo para potenciar su calidad y equidad, sin lograr modificar los componentes institucionales y de financiamiento que se habían originado a comienzos de la década del 80.

De este modo, se configuró un sistema educativo mixto, y con características únicas en el concierto internacional, básicamente por sus niveles de privatización y competencia, entendidos –al menos en su génesis dictatorial– como dinamizadores de la calidad

educativa (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014). El resultado de esta base institucional (constituida entre 1973 y 1990) y sus modificaciones (realizadas en el período entre 1990 y 2013) no alcanzó todo el éxito esperado en calidad y equidad educativa (Muñoz, 2013), aunque sí amplió fuertemente las expectativas educativas de distintos grupos sociales, en particular de las clases medias emergentes (Weinstein y Muñoz, 2009). Esto se ha traducido en movimientos sociales² que han demandado reformas estructurales a la educación y que han incidido directamente en la agenda del sector.

En este escenario, Chile desde el año 2014 inició un proceso de reforma a su sistema escolar, que fue posible gracias a una combinación de factores sociales y políticos (Muñoz y Weinstein, en prensa). Así, en su segundo período de gobierno, la presidenta Bachelet asumió el compromiso por un conjunto de cambios significativos en la estructura del sistema escolar, cuyo eje discursivo central fue el del “derecho a la educación” – explicitando además el objetivo de reducir y limitar la mercantilización del proceso educacional (Programa de Gobierno Bachelet, 2014).

Para ello, en primer lugar, el gobierno propuso legislar y aprobó lo que se conoce como la “ley de inclusión”. Esta ley, por una parte, pone fin al lucro en la educación escolar financiada por el Estado, asegurando así que los recursos de la subvención se destinen íntegramente a mejorar la calidad de la educación. Por otra, ella elimina gradualmente las barreras de acceso al sistema escolar, descartando todo tipo de selección académica y financiera de los estudiantes, garantizando así el ejercicio de la libertad de elección por parte de las familias y promoviendo un mayor grado de mixtura social al interior de las escuelas. Para lograr este objetivo, la ley definió una trayectoria gradual a través de la cual las escuelas privadas subvencionadas se transformarán completamente en instituciones sin fines de lucro, e irán pasando a un régimen de total gratuidad para las familias (a través de un aumento de las subvenciones provistas por el estado). Asimismo, se comenzó a implementar desde el año 2016 un sistema de admisión aleatorio de estudiantes que ya ha sido implementado en 5 regiones del país.

En segundo lugar, el gobierno de Bachelet instaló una nueva carrera docente, que mejora las condiciones laborales del profesorado y apunta a fortalecer las capacidades del sistema escolar. Esta política, que cubre a todos los docentes del sistema público y privado financiado por el Estado, aumenta las exigencias para los estudiantes de pedagogía y sus formadores, establece la inducción como un proceso formal en la incorporación de los nuevos profesores al sistema, crea un sistema de reconocimiento profesional que incentiva económicamente el avance en el desempeño e identifica las fortalezas y debilidades de los docentes para orientar su formación, mejora sustantivamente las remuneraciones de base de los profesionales de la educación (30% en promedio), y aumenta las horas no lectivas de los docentes a un 35% (anteriormente sólo alcanzaba un 25%), entre varias otras medidas. El año 2017 comenzó la implementación de esta reforma, principalmente a través de la mejora en las condiciones laborales de los profesores y profesoras del sector público.

Por último, hacia el final del año 2017 se aprobó también la ley que crea un Nuevo Sistema de Educación Pública, traspasando la responsabilidad de su administración y gestión desde

² Chile ha vivido en las últimas dos décadas dos expresiones fuertes de movilización social y estudiantil, que han demandado transformaciones al sistema educativo. La primera de ellas fue liderada por los estudiantes secundarios (año 2006), mientras que la segunda por el movimiento universitario (año 2011). Ambos movimientos tuvieron un importante apoyo ciudadano y efectos relevantes en la agenda de políticas educacionales de los últimos años (Muñoz, 2013; UNICEF, 2014).

los actuales municipios a una institucionalidad nueva: los Servicios Locales de Educación, que cuentan con nuevas capacidades para gestionar los más de 5.000 establecimientos públicos. Estos servicios –de giro único y dirigidos por profesionales elegidos por un sistema de alta dirección pública– contarán con financiamiento basal, con equipos especializados para apoyar técnicamente a las unidades educativas y con la asesoría permanente de un Consejo Local. Debido a la complejidad de este proyecto, su implementación considera también un proceso gradual, en este caso de 8 años.

Estas tres reformas supusieron un enorme esfuerzo financiero del estado chileno, que se abordó a través de una reforma tributaria que permitirá en régimen recaudar recursos cercanos a los 6 mil millones de dólares, de los cuales aproximadamente dos tercios fueron destinados a los cambios en la educación escolar. El cuadro 1 resume los aspectos clave de cada una de las reformas impulsadas, así como los momentos clave de su tramitación e implementación.

Las tres leyes aprobadas enfrentaron una tramitación difícil y conflictiva. La mayoría de las organizaciones de actores implicados en los cambios (sostenedores, docentes y padres de familia, principalmente) mantuvieron una posición de resistencia, lo que sumado a una débil gestión política del gobierno hizo que durante el ciclo 2014–2017 la reforma impulsada fuera quedándose sin una base mayoritaria de apoyo político y social (CEP, 2015). Las tres leyes encontraron oposición en grupos de interés específicos: así, si la ley de inclusión se confrontó con los sostenedores/dueños de los establecimientos privados subvencionados, la ley de nueva carrera tuvo también la resistencia del gremio docente y la ley de nueva educación pública la de una parte importante alcaldes que se negaban a desprenderse de las escuelas. Los medios de comunicación de mayor relevancia jugaron un rol fundamental (sobre todo durante la tramitación de la ley de inclusión) en acrecentar la sensación de amenaza o posibles problemas asociados a cada uno de estos cambios y en privilegiar la confrontación entre actores por sobre la entrega de información de calidad sobre las leyes y sus consecuencias (Cabalín y Antezana, 2016). Miradas en una perspectiva de futuro, estas reformas enfrentarán su principal desafío en su capacidad para incidir efectivamente en el sistema escolar y sus principales actores, traduciendo estas nuevas condiciones y estos mayores recursos en mejoramiento de los procesos y resultados educacionales en las aulas y los centros educativos. Por esta misma razón es que se vuelve relevante observar cómo los directores de centros educativos han percibido y experimentado estos cambios.

2. Método

Este artículo se basa en un estudio de carácter cuantitativo, reportando resultados descriptivos en base a la aplicación de una encuesta “La voz de los Directores”, aplicada anualmente desde el año 2013 y de cobertura nacional, cuya población objetivo son todos los directores y directoras del país.

Cuadro 1. Reformas Educativas del Gobierno Bachelet (2014-2017)

REFORMA	OBJETIVO	MEDIDAS CLAVE	PERÍODO DE TRAMITACIÓN DE LA LEY	PERÍODO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY
Ley de Inclusión	Garantizar que todo el sistema financiado por el Estado se enmarque en un régimen público, inclusivo y gratuito.	Fin del lucro en la educación privada subvencionada Fin del financiamiento compartido en la educación privada subvencionada (gratuidad total) Fin de los procesos de selección en toda la educación financiada por el Estado. Creación de un sistema aleatorio de admisión Regulación de los procesos de expulsión en toda la educación financiada por el Estado	Mayo 2014 - Enero 2015	Desde el año 2016 (en régimen total cerca del 2025)
Carrera Docente	Mejorar las condiciones laborales de los docentes del sistema financiado por el Estado y establecer una carrera atractiva para la profesión docente	Aumento de las remuneraciones de los docentes del sector público y privado subvencionado (30% en promedio) Aumento de horas no lectivas (de un 25% a 35 o 40% dependiendo del tipo de centro) Establecimiento de una carrera que distingue tramos (en base a la experiencia y una evaluación de desempeño) y asocia a ellos las remuneraciones Mayores exigencias para el ingreso a carreras de pedagogía	Marzo 2015 - Enero 2016	Desde el año 2017 (en régimen total el 2025)
Nueva Educación Pública	Poner en marcha una nueva institucionalidad a cargo de las escuelas públicas, ahora fuera del sistema municipal	Establece el traspaso gradual de todos los centros públicos desde los municipios a los nuevos Servicios Locales de Educación, que tienen por función única la administración educacional Se crea una institucionalidad nacional (Dirección de Educación Pública), que acompaña a los Servicios Locales Se pone en marcha un sistema de <i>accountability</i> local para la educación pública, a través de la creación de Consejos Directivos y Consejos Locales	Noviembre 2015 - Noviembre 2017	Desde el año 2018 (en régimen total el 2025)

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta “La voz de los directores” es un instrumento que consta de dos secciones. Una primera sección, utilizada en este estudio, que contiene 7 preguntas cerradas que abordan la percepción de los directores sobre la calidad de la educación en general y sobre algunas políticas educativas recientes. Estas preguntas son fijas, repitiéndose durante las distintas aplicaciones. La segunda sección del instrumento varía de año en año, cambiando el número de preguntas y las temáticas que abordan, incorporándose nuevas preguntas sobre nuevas iniciativas gubernamentales. En sus cinco años de aplicación, esta última sección ha contenido entre 20 y 30 preguntas cerradas y ha abordado temáticas como formación y experiencia de los directores, conocimiento para ejercer un liderazgo efectivo y evaluación de los directores sobre las políticas de liderazgo implementadas, entre otras. En el año 2017 se incluyeron 3 ítems que abordan la percepción de los directores sobre las principales políticas educativas implementadas en el gobierno de Bachelet. Este instrumento ha sido anualmente debidamente testeado entre directivos en términos de su comprensión, tiempo de aplicación y validez.

La aplicación de la encuesta se realiza en períodos fijos de tiempo, de no más de tres meses, en el segundo semestre del año y ha estado a cargo de instituciones especializadas. La aplicación del cuestionario se realiza mediante un formato auto-aplicado y on line. El cuestionario es enviado por correo electrónico al universo de directores, de enseñanza básica y media, que poseen una dirección válida. Luego se reenvía electrónicamente la encuesta buscando ampliar la tasa de respuesta lograda inicialmente. Finalmente se procede a llamar telefónicamente a establecimientos insistiendo en la invitación al director a completar la encuesta y enviarla. En este paso final se procede mediante un muestreo aleatorio por cuotas, priorizando a determinados grupos de establecimientos para lograr una muestra proporcional a la distribución del universo de establecimientos según su dependencia administrativa.

El tamaño de la muestra parte de un número mínimo de encuestados que deben responder y que, en función del universo de 9 mil directores, es de 520 casos. Por ello, como muestra el cuadro 2, la muestra ha variado entre un mínimo de 523 encuestados (2014) y un máximo de 627 (2017). Se busca que la muestra se corresponda con la distribución del universo de directores en ciertas variables claves (como la dependencia pública y privada) de manera de aumentar su representatividad. Para todos los años de aplicación, el error muestral puede estimarse, bajo el supuesto de que no hay diferencias significativas entre las características de la muestra y del universo, en 4% con un 95% de confianza.

Cuadro 2. Tamaño de la muestra según año de aplicación

AÑO	MUESTRA
2013	582
2014	523
2015	542
2016	575
2017	627

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se procede a realizar un análisis estadístico descriptivo de los datos. Se analizan la proporción de directores según su grado de acuerdo/desacuerdo en los ítems consultados, como también el promedio de notas que los directores asignan al desempeño del gobierno en los últimos años. Aparte de las comparaciones de las respuestas generales de los encuestados en el tiempo, se procede al análisis de las diferencias existentes en base

a la dependencia administrativa de los establecimientos en que los directivos trabajan o bien de sus propias características personales. Para la comparación de medias se realiza un test t y para la comparación de proporciones se realiza test z. A su vez, se analizan las tendencias de las respuestas de los directores para aquellos ítems que han sido consultados al menos 3 años. Todos los análisis presentados fueron realizados utilizando el paquete estadístico Spss.

3. Resultados

Las opiniones de los directores recogidas por la encuesta pueden ser agrupadas en cuatro temas mayores: la visión general de la calidad de la educación chilena; la opinión general sobre la acción del gobierno en materia educacional; la evaluación de las principales políticas específicas que el gobierno ha impulsado; y las prioridades de política educativa que consideran que debiesen ser impulsadas.

3.1. Visión general de la calidad de la educación chilena

Los directivos tienen una opinión muy mayoritaria de que la educación chilena es mediocre en términos de su calidad. En una escala de 1 a 7, la nota promedio que recibe es apenas superior al 4.³ Esta calificación general tiene variaciones muy menores durante los cuatro años de Michelle Bachelet y era también semejante el año inmediatamente anterior a que se iniciara su gobierno, como muestra en gráfico 1.

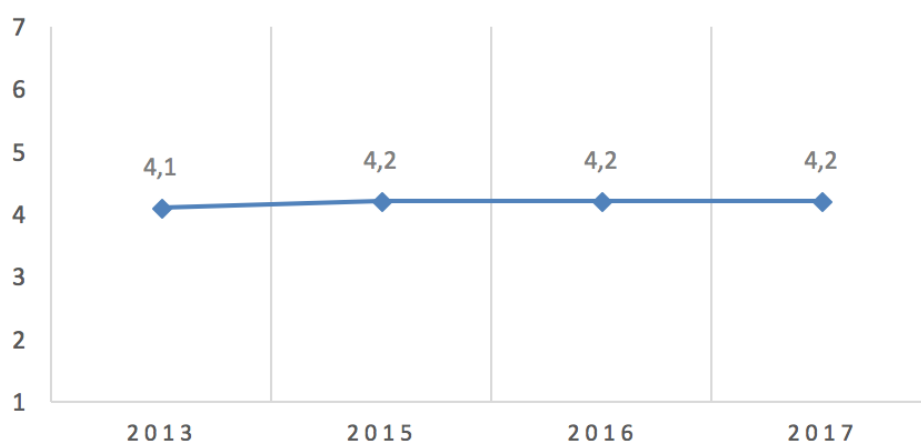


Gráfico 1. ¿Qué nota de 1 a 7, donde 1 es pésimo y 7 es excelente, le pondría a la calidad de educación en Chile?

Fuente: Encuesta “La Voz de los Directores”.

La principal diferencia observada en esta opinión general refiere a la dependencia en que trabajan los directivos, dándose una tendencia que se repetirá frente a otras temáticas: los directores del sector público tienden a ser más apreciativos de la calidad de la educación chilena que aquellos, más críticos, del sector privado.

³ En Chile se acostumbra usar la escala de notas de uno a siete, y el cuatro es habitualmente la nota mínima de aprobación. De hecho, con menos de cuatro se suele hablar de “notas rojas” puesto que impiden la aprobación de una asignatura o la promoción escolar, mientras que del cuatro hacia arriba se tienen “notas azules”.

Se constata una significativa distancia entre la opinión directiva de la educación chilena en general respecto de la que los directivos poseen sobre el establecimiento que dirigen. De hecho, los encuestados ponen, en promedio, un punto más (sobre siete) cuando de opinar de la calidad educativa de su propio establecimiento se trata. De manera de que si construyéramos la apreciación sobre la calidad del sistema en base a la agregación estadística de la percepción de lo que ocurre en cada uno de los colegios tendríamos una opinión directiva que daría cuenta de una educación chilena moderadamente buena (¡y ya no mediocre!). La distancia entre el juicio general y el juicio específico se hace más aguda siguiendo la dependencia: los privados pagados son así los más críticos de la educación chilena en general, pero los más valorizadores de la calidad del establecimiento que lideran, mientras que lo contrario acontece con los directivos del sector público.

Se consultó a los directivos respecto de su visión de la actual calidad educativa en relación con cinco años atrás, de manera de intentar visualizar cuál era su percepción temporal de avance, estancamiento o retroceso. Hacia el término del gobierno, la tendencia es que el mayor porcentaje se ubica entre quienes consideran que no existen mayores variaciones durante el lustro, existiendo un grupo significativo que sí aprecia cambios positivos y un grupo más pequeño (pero no despreciable) que los ve en la dirección opuesta. En este enjuiciamiento temporal se puede apreciar con mayor nitidez la diferencia existente entre los directivos de acuerdo a si trabajan en establecimientos públicos o privados, como puede notarse en el cuadro 3.

Cuadro 3. Comparación de la educación actual respecto a 5 años atrás

	TOTAL	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO
Ha empeorado	24%	20%	27%	35%
No ha mejorado ni empeorado	41%	38%	45%	44%
Ha mejorado	35%	42%*	28%	21%
<i>Total</i>	100%	100%	100%	100%

Nota: Base Encuesta 2017. Total directores N=627. * Las diferencias entre los porcentajes correspondientes a cada dependencia administrativa, respecto de las otras dos categorías, son estadísticamente significativas con un 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

La opinión sobre el pasado se complementó con una sobre el futuro, consultándoles a los directores sobre cómo visualizan a la educación chilena en cinco años más. Este juicio da cuenta del optimismo (o pesimismo) que se tiene hoy sobre el devenir del sector educacional y encierra también una visión del presente. En este caso, la opinión mayoritaria es la de estabilidad y no de mayor cambio, con un grupo significativo “optimista” que sí cree que habrá un mejoramiento y un grupo más pequeño “pesimista” que piensa que se empeorará. Se repite la visión diferenciada según dependencia, como puede apreciarse en el cuadro siguiente con los resultados de la encuesta 2017 (cuadro 4).

La lectura comparada de las encuestas y su evolución durante los años del gobierno de Bachelet da cuenta de una modificación parcial, pero significativa, de la opinión directiva sobre la realidad educacional. En efecto, si bien el juicio genérico sobre la calidad educativa se mantiene estable en los cuatro años, no ocurre lo mismo respecto de la visión del pasado y sobretudo del futuro. La tendencia es que en el primer año de gobierno se produce una

situación de desaliento y de mayor criticidad, la que se va revirtiendo gradualmente, de manera que en el año final del mandato aumenta la percepción positiva (gráfico 2).

Cuadro 4. Evolución de la educación en los próximos 5 años

	TOTAL	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO
Peor	10%	8%	13%	6%
Igual o bastante similar	55%	50%*	61%*	59%
Mejor	35%	42%*	26%*	35%*
Total	100%	100%	100%	100%

Nota: Base Encuesta 2017. Total directores N=627. *Las diferencias entre los porcentajes correspondientes a cada dependencia administrativa, respecto de las otras dos categorías, son estadísticamente significativas con un 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

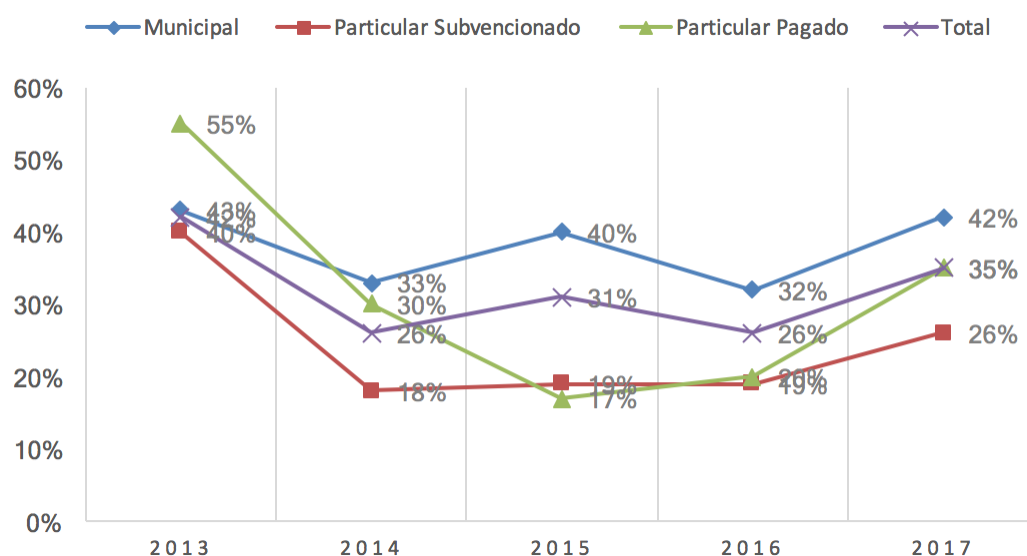


Gráfico 2. A su juicio, ¿Cómo cree que será la educación en 5 años más? (%Mejor)

Fuente: Encuesta “La Voz de los Directores”.

Dicho en guarismos: si quienes veían un mejor futuro para la educación alcanzaban, en promedio, un 28% entre el 2014 y el 2016, para el 2017 ellos llegan al 35%, mientras que quienes creían que el futuro educativo sería peor alcanzaban al 23% el 2014 y se habían reducido tres años después a solamente el 10%. Así como hay que relevar esta gradual “tendencia al alza” en la subjetividad directiva, es también necesario remarcar la existencia, durante el primer año de gobierno, de un *shock* inicial. En efecto, la comparación con los datos de la encuesta del año 2013 (pre-Bachelet) demuestran una caída drástica en cuanto a la visión del futuro educativo: nada menos que el 42% de los directores estaba entonces optimista respecto de cómo sería la educación chilena dentro de un quinquenio. Como se verá más adelante, esta brusca declinación pareciera deberse principalmente al proceso de discusión de la ley de inclusión y a su recepción inicialmente negativa por parte principalmente del sector privado, que se sintió afectado directamente por las nuevas “reglas del juego” de esta legislación.

3.2. Opinión sobre el desempeño del gobierno

Los directivos encuestados tienen una opinión crítica del desempeño del gobierno en materias de calidad y equidad educativa. En efecto, al solicitarles que pusieran una nota al gobierno en términos del mejoramiento de estos aspectos claves del sistema escolar, el promedio se ubicó cercano al cuatro (en una escala de 1 a 7). Desde el año 2015 la encuesta dividió en dos esta consulta, lo que permitió detectar que existía una diferencia de opinión en cuanto a ambas dimensiones, siendo la labor gubernamental de mejoramiento de la calidad más cuestionada que aquella referida a la equidad. Así la nota promedio que los directivos pusieron al gobierno en materia de promoción de la calidad el año 2017 fue de 3,7 puntos (la misma por lo demás que pusieron en los años anteriores), mientras que la nota obtenida para equidad alcanzó 4,3 puntos.

Esta percepción de reformas, percibidas como más orientadas hacia la equidad que hacia la calidad, se expresa con claridad en otras respuestas de los directores. Por ejemplo, en la encuesta del año 2016 los encuestados se manifestaban en un 66% De acuerdo o Muy de acuerdo con la afirmación de que las reformas impulsadas por el gobierno "han permitido poner en el centro de la discusión la inequidad de la educación escolar en Chile". Al mismo tiempo un 82% de ellos pensaba que las reformas "consideran poco lo que ocurre en el aula" y un 73% que ellas "se han centrado más en aspectos institucionales y de gestión que en mejorar la calidad".

Se reitera en esta evaluación específica la diferencia por dependencia. Mientras los directores del sector privado suelen tener opiniones muy críticas del actuar gubernamental, sus colegas del sector público tienden a valorizar más su labor. Así, por ejemplo, en el año 2017, los directivos que trabajan en establecimientos privados subvencionados evaluaron al gobierno con notas de 3,3 en materia de mejoramiento de la calidad y de 4,0 en equidad, y aquellos del sector público lo hicieron con notas de 4,2 y de 4,7 respectivamente. Una clave para entender esta diferencia de opinión según la dependencia dice relación con la percepción existente en el sector privado subvencionado de que las reformas realizadas por el gobierno buscarían perjudicarlos en aras de fortalecer al sector público. Así en el año 2016 el 70% de los directivos de establecimientos privado subvencionados pensaba que las reformas "han perjudicado a los establecimientos particulares subvencionados" y el 65% opinaba que "la mayoría (de las reformas) beneficiarán a la educación pública". En el caso de los directores del sector municipal, estos porcentajes llegaron solamente a un 13 y 39%, respectivamente.

Del mismo modo los datos ratifican la existencia de una baja significativa en la opinión positiva sobre el actuar gubernamental en el primer año de gestión de la administración Bachelet –lo que hemos denominado anteriormente el *shock* inicial. En efecto, la comparación entre el año 2013 (pre-Bachelet) y 2014 muestra que se pasa de una nota de 4,1 (azul) a una de 3,7 (roja) en cuanto al juicio sobre el desempeño gubernamental en el mejoramiento de la calidad y equidad educativa.

La opinión sobre las políticas gubernamentales se complementa en la encuesta con la evaluación que los directivos realizan de los ministros, que son la *cara visible* de aquellas y quienes desarrollan su gestión política y comunicacional. El gobierno de Michelle Bachelet contó con dos ministros de educación: Nicolás Eyzaguirre (2014-2015) y Adriana Delpiano (2015-2018). La encuesta preguntó a los directivos su opinión sobre ambos, incluso cuando el primero de ellos ya no estaba en funciones. En el caso de Eyzaguirre, se trata del ministro peor evaluado de toda la serie de ministros seguidos por la encuesta,

con una nota recurrente de 3,1. La ministra Delpiano cuenta con una mejor evaluación relativa, alcanzando el año 2017 la nota 3,7 (los años anteriores obtuvo 3,6). De manera que la mejor evaluación que van teniendo las políticas gubernamentales en el transcurso del gobierno, evoluciona en paralelo con la mayor aceptación que van teniendo las autoridades sectoriales por parte de los directivos escolares.

3.3. Las principales políticas y su visión diferenciada por los directivos

Como se ha señalado, el gobierno de Michelle Bachelet tuvo tres iniciativas legales principales que involucraban a los directivos escolares. Estas leyes se promulgaron en momentos distintos del período gubernamental (inicio, medio y término) y tuvieron distintas apreciaciones por parte de este actor educativo.

3.3.1. La ley de inclusión

La ley de inclusión es ampliamente conocida por los directivos: en la encuesta 2017, un 79% declara conocerla “Muy bien” (mientras que un 21% declara conocerla “Algo”). La información recogida permite distinguir (y analizar) la opinión directiva desde dos ángulos diferentes: el de la iniciativa legal en general y el del efecto que se prevé que la ley tendrá en el propio establecimiento escolar.

En cuanto a la ley de inclusión en general los directores tienen una opinión matizada, con luces y sombras. Por una parte, mayoritariamente se valora el que esta iniciativa avance en cuanto a una mayor integración social, viéndose positivamente que se tenga un sistema de admisión que no discrimine por razones sociales o académicas y confiándose en que ello redundará en un sistema escolar más equitativo. Pero al mismo tiempo se piensa que los establecimientos no están suficientemente preparados para hacerse cargo educativamente de esta mayor diversidad del estudiantado. Adicionalmente se piensa, por parte de la mayoría de los directivos, que no es evidente que la ley sea un aporte al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En paralelo, y en un cuestionamiento indirecto al lucro, se valora mayoritariamente que la ley asegure que los recursos invertidos en educación sean destinados íntegramente a labores de enseñanza. También se cree que los sectores de menores recursos se verán beneficiados con esta iniciativa educacional. El clivaje ya detectado entre los directivos de las dos dependencias se manifiesta con nitidez en relación con las opiniones que se tienen respecto de esta ley, siendo los del sector público más proclives a apreciar sus aportes para la educación nacional. Un tema específico que levanta la mitad de los directores del sector privado subvencionado es el efecto restrictivo que tendría esta ley en términos de las posibilidades de ejercer la libertad de elección de escuela por parte de las familias -aunque paradójicamente ellos piensan que la puesta en marcha de la ley impactará en que, producto del término del copago, estudiantes que hoy asisten a establecimientos municipales se trasladarán al sector... ¡privado subvencionado! El cuadro 5 da cuenta de las matizadas opiniones que los directivos escolares se plantean respecto de la ley de inclusión.

Los directivos también fueron consultados respecto de los efectos que la ley de inclusión tendría directamente en los establecimientos que ellos dirigen. Los resultados muestran que esta iniciativa tuvo una evolución ascendente en la subjetividad directiva durante el período gubernamental, siendo crecientemente aceptada como positiva para el propio colegio. Es así que si el año 2015 solo el 17% de los directores pensaba que la ley tendría un impacto positivo en el establecimiento, el 2016 ese porcentaje había aumentado al 30%

y para el 2017 se empujaba al 43%. Esta evolución se da en ambas dependencias, pero alcanza distintos puntos de llegada, como puede apreciarse en el gráfico 3.

Cuadro 5. Percepción sobre Ley de inclusión por dependencia (% Muy De Acuerdo y %De Acuerdo)

	TOTAL	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO
Los colegios están poco preparados para enseñar en un contexto de mayor diversidad de aprendizajes	74%	68%*	78%*	85%
La Ley contribuirá a un proceso de admisión escolar que no discrimine por el origen social ni por las capacidades de los estudiantes	68%	72%*	63%	63%
La Ley permitirá un sistema educacional más equitativo, diverso y respetuoso de las diferencias de los estudiantes	64%	75%*	53%	58%
La Ley impactará poco o nada la calidad de la educación en Chile	57%	49%	68%*	53%
El fin al lucro ayudará a que todos los recursos se usen en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes	52%	51%	55%	30%*
Las familias de menos recursos se verán beneficiadas por la Ley	52%	53%	51%	45%
Dado que la Ley termina con el copago, muchos alumnos y familias se irán del sector municipal al sector particular subvencionado	47%	42%*	52%	53%
El nuevo sistema de admisión reducirá la libertad de las familias de elegir un colegio para sus hijos	38%	28%	50%*	35%

Nota: Base Encuesta 2016. Total de Directores. N=575. *Las diferencias entre los porcentajes correspondientes a cada dependencia administrativa, respecto de las otras dos categorías, son estadísticamente significativas con un 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

Al indagarse en los aspectos que les resultan más y menos fáciles de gestionar de la ley, los directivos piensan que lo más problemático consiste en la adecuada administración de la mayor diversidad estudiantil dentro del establecimiento —en especial se plantea mayoritariamente que el colegio no está suficientemente preparado para “enseñar en contextos de mayor diversidad de aprendizajes”, así como para “mantener en el establecimiento a alumnos con problemas de disciplina”. En contrapartida se piensa mayoritariamente que sí se tienen las capacidades suficientes para administrar adecuadamente los recursos adicionales que conlleva la ley y para trabajar con alumnos con menor rendimiento académico. Llama la atención de que, a diferencia del juicio general sobre la ley, no existen mayores diferencias por dependencia cuando se opina sobre estos aspectos a gestionar en el propio establecimiento que conlleva la ley de inclusión, siendo las dificultades similares para los distintos directivos.

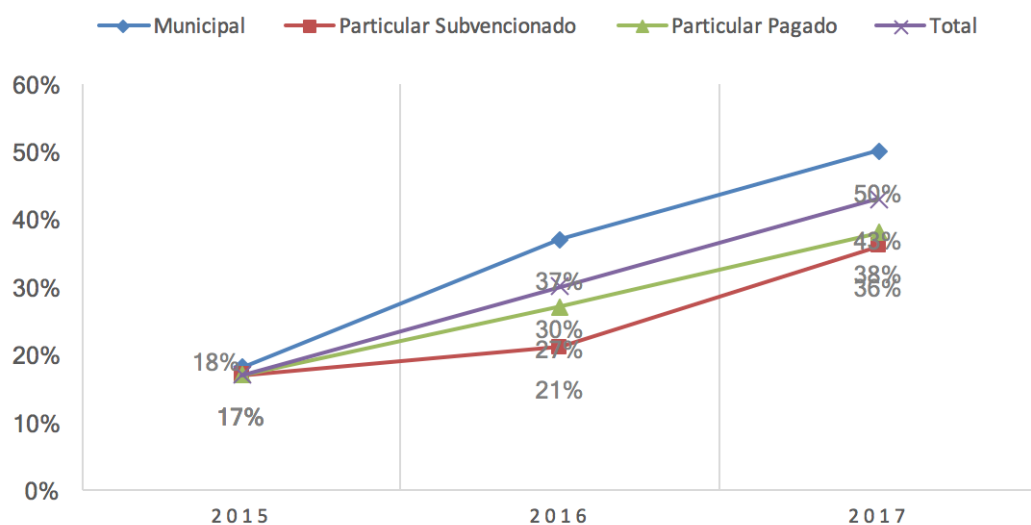


Gráfico 3. En relación específicamente con el establecimiento que dirige, Ud. cree que la nueva ley de inclusión: (% impactará positivamente el funcionamiento del establecimiento)

Fuente: Encuesta “La Voz de los Directores”.

3.3.2. La ley de carrera profesional docente

La ley que crea una nueva carrera profesional para los docentes era mayoritariamente conocida en el año final del gobierno de Bachelet: 69% de los directores decía conocerla muy bien (versus 30% que la conocía algo). Es notorio que el conocimiento es menor entre los directivos del sector privado pagado (solo 26% dice conocerla muy bien), en que efectivamente esta ley tiene una mucha menor incidencia –puesto que seguirán manteniendo sus mismas condiciones laborales.

Al consultar respecto de aspectos generales de la ley se aprecia que ella recibe una opinión más bien favorable de parte de los directivos escolares, aunque no se piense que ella resuelva todos los desafíos de la “cuestión docente”. Así se valora unánimemente el aumento del tiempo no-lectivo en el contrato de trabajo de los docentes, que les permite tener una mayor proporción de su jornada laboral para la preparación de la enseñanza y su desarrollo profesional. También se cree mayoritariamente que el acompañamiento, mediante mentorías e inducción, permitirá un mejor desarrollo (y desempeño) profesional de los docentes.

La relevancia y aceptación general de esta ley se expresa también de una manera indirecta: se desearía muy mayoritariamente contar con una ley equivalente pero enfocada ya no en los docentes sino que en ellos mismos, vale decir una carrera profesional para los directivos escolares⁴. En cambio los puntos sobre los cuáles no hay plena convicción de que la ley cumpla totalmente sus propósitos parecen ser dos: la transformación de la formación inicial de los docentes (no creyéndose que baste la acreditación ni la admisión de alumnos con mejor puntaje de ingreso para mejorar la acción formativa de las facultades

⁴ El hecho de que la ley se enfocara exclusivamente en los docentes de aula y no en los directivos tuvo el efecto colateral de que muchos directivos, en particular en el sector público, se vieran equiparados o superados en sus remuneraciones por algunos docentes.

de educación) y el cambio del prestigio social de la profesión docente (no confiándose en que los nuevos salarios incluidos en la carrera sean lo suficientemente poderosos como para cambiar la situación de desmedro existente en la sociedad). Adicionalmente existe una opinión dividida respecto del efecto que tendrá esta nueva carrera en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En la apreciación general de esta ley, a diferencia de la ley de inclusión, no se produce una división de opiniones tan sistemática y tajante entre los directivos que trabajan en el sector público y en el sector privado subvencionado. Hay ámbitos en que ambos grupos tienen percepciones muy similares e incluso hay veces en que la valoración del sector privado subvencionado de esta iniciativa gubernamental es superior al de los directivos públicos. La diferencia mayor, en este plano, parece producirse respecto de los directivos que trabajan en el sector privado pagado, entre quienes se tiende a cuestionar más la nueva ley y a poner en entredicho sus eventuales efectos. Las opiniones de los directivos sobre esta ley pueden apreciarse en detalle en el cuadro 6.

Cuadro 6. Percepción sobre la ley de carrera docente por dependencia (% Muy de Acuerdo y De acuerdo)

	TOTAL	MUNICIPAL	PRIVADO SUBVENCIONADO	PRIVADO PAGADO
Un aspecto positivo de la nueva Ley es la disminución de las horas lectivas de los docentes	86%	88%	85%	82%
En el país debiéramos contar con una ley equivalente, pero enfocada en la carrera directiva	78%	81%	75%	67%
La acreditación obligatoria de todas las carreras de pedagogía es una medida insuficiente para elevar la calidad de los programas de formación inicial docente	70%	67%	75%*	64%
Los procesos de acompañamiento a docentes que establece la Ley, a través de mentorías e inducción, son fundamentales para un mejor desempeño docente	63%	58%*	67%*	79%
Los mayores puntajes y exigencias de acceso a las carreras de pedagogía, elevará la calidad de los futuros docentes	52%	52%	51%	61%*
La nueva carrera docente remunera inadecuadamente el buen desempeño de los profesores	51%	50%	54%	30%*
La implementación de la nueva Ley Docente tendrá un impacto mínimo o nulo sobre la calidad de los aprendizajes	47%	45%	52%	36%*
La nueva Ley dignifica la profesión docente y contribuirá a una mayor valoración social de los profesores	37%	36%	37%	42%

Nota: Base Encuesta 2016. Total de Directores. N=575. *Las diferencias entre los porcentajes correspondientes a cada dependencia administrativa, respecto de las otras dos categorías, son estadísticamente significativas con un 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué efectos se cree que tendrá la nueva ley de carrera docente en el propio establecimiento? La mayoría de los directores (53%) piensa que ella tendrá un impacto positivo, mientras que un grupo relevante (38%) cree que no tendrá un efecto ni positivo ni negativo, y un grupo muy menor (9%) piensa que tendrá un impacto negativo. Debe señalarse que, al igual que en el caso de la ley de inclusión, el grupo que augura un efecto positivo ha crecido del año 2016 al 2017, y en nada menos que 20 puntos (de un tercio a la mitad de los directivos), como puede apreciarse en el gráfico 4.

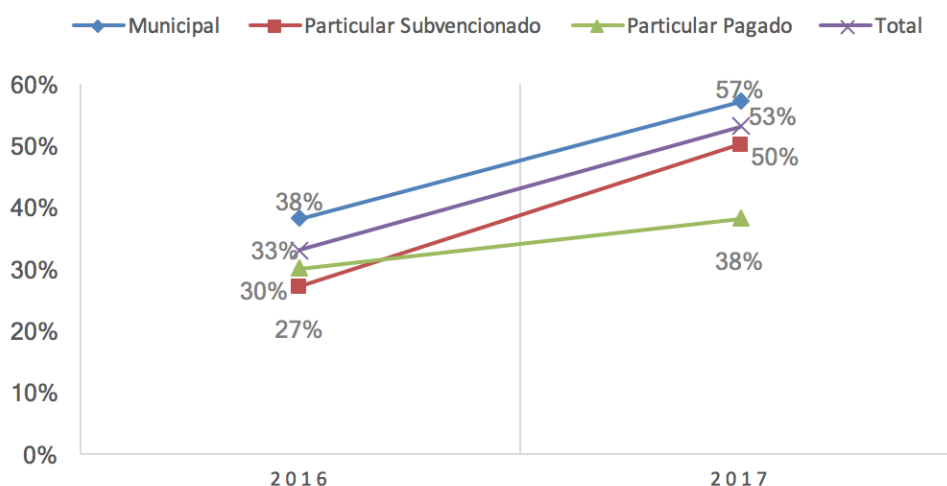


Gráfico 4. En relación específicamente con el establecimiento que dirige, Ud. cree que la nueva ley de carrera docente: (% impactará positivamente el funcionamiento del establecimiento)

Fuente: Encuesta “La Voz de los Directores”.

Adicionalmente, se consultó a los directores respecto de los aspectos en que se sentían más y menos preparados para implementar esta nueva iniciativa legal en sus propios establecimientos. La respuesta indica que “guiar y conducir el uso de las horas no lectivas” aparece como el ámbito en que se sienten más preparados (el 75% se considera Bien o Altamente preparado), mientras que se sienten con una menor capacidad respecto de “implementar la inducción de docentes nuevos” (51%), “atraer y contratar nuevos docentes debido al aumento de las horas no lectivas” (51%), y “diseñar planes de desarrollo profesional docente adecuados a las necesidades de los docentes” (50%). Las diferencias de opinión por dependencia se comportan de manera similar al enjuiciamiento general de la ley de nueva carrera: escasa diferencia entre directivos de sector público y privado subvencionado, pero mayor distancia de ambos, en ciertos ítemes, con quienes lideran establecimientos privados pagados.

3.3.3. La ley de nueva educación pública

Se realizaron algunas consultas generales sobre la ley de fortalecimiento de la educación pública (o de “desmunicipalización”), la que, como se recordará, solo viene a aprobarse hacia el final del período bacheletista y repercutirá lentamente –debido a su gradualidad de 8 años– sobre la totalidad de establecimientos públicos. En cuanto al conocimiento, se constató que esta ley era ampliamente desconocida para los directores: solo un 25% decía conocerla bien, mientras que la mayoría (63%) decía conocerla algo y un grupo reducido (10%) declaraba no conocerla para nada.

El conocimiento declarado aumenta en el grupo directamente implicado, los directores de establecimientos públicos, pero aún entre ellos se trata de una minoría (35%) quienes dicen conocerla muy bien. Respecto del impacto esperado en el propio establecimiento, la opinión mayoritaria es que no tendrá mayor impacto. Entre los directivos directamente implicados, aquellos del sector público, hay un grupo considerable (43%) que sí cree que la ley tendrá un efecto positivo, pero al mismo tiempo existe un grupo equivalente (41%) que opina que no tendrá mayor impacto –a lo que se agrega un grupo minoritario (16%) que cree que tendrá un efecto negativo. De modo que pareciera que esta última ley, a diferencia de las dos anteriores, no se constituyó para los directivos en un eje de opinión significativo sobre las políticas educativas del gobierno de Michelle Bachelet.

3.4. Las prioridades para la política educativa

Hacia el final del período, la priorización de las medidas que los directores consideran necesarias de tomar para la educación en Chile tiene en sus dos primeros lugares el mejoramiento de la formación inicial de los futuros docentes y la entrega de mayor autonomía a los establecimientos para la gestión de recursos. Esta demanda por mayor autonomía es levantada más fuertemente por quienes se desempeñan en establecimientos públicos, que efectivamente poseen menores atribuciones en materia de gestión de recursos humanos y materiales (Weinstein y Muñoz, 2009).

El resto de las medidas, priorizadas por grupos más reducidos de directivos, también sigue este patrón de una relativa diferenciación por dependencia: mientras en el sector privado se da mayor importancia a la formación continua de los docentes y al cambio del currículo y los planes de estudio, en el público se reivindica la importancia de medidas más estructurales como la de desmunicipalizar la educación pública o de modificar el sistema de financiamiento de las escuelas (basado actualmente en la subvención por alumno asistente al colegio).

Llama la atención que no se plantee como prioridad el contar con mayor financiamiento en general, ni el contar con más recursos educativos o tampoco la medida de garantizar el acceso y la calidad de la educación preescolar, que suele ser mencionada como una de las principales por parte de actores políticos y académicos del sector educación. El cuadro 7 da cuenta de las medidas consideradas prioritarias por los directores.

Un resultado importante que arroja la comparación longitudinal de las encuestas en el período 2014–2017, refiere al cambio de la percepción de medidas prioritarias respecto de la docencia de aula. En efecto, el sitio ocupado por la necesidad de transformar la formación inicial docente se mantiene inalterable como la medida predilecta de los directores durante los cuatro años. Hay, en cambio, un cambio significativo en la urgencia e importancia otorgada por los directores a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes: si el año 2015 el 52% de los directores ubicaba a esta medida entre las prioritarias, ese porcentaje baja a un 25% para el año 2017. Igualmente se produce una tendencia a disminuir la prioridad otorgada a mejorar la formación continua de los docentes (se pasa del 44% al 24% entre los dos años referidos). En este sentido es que la ley de nueva carrera docente parece haber impactado indirectamente la opinión de los directivos, alterando sus prioridades de políticas. Debe anotarse, adicionalmente, que en la situación previa a la nueva carrera había una menor dispersión de opiniones entre los directivos escolares, estando ellas concentradas justamente en las temáticas docentes que la ley vino a enfrentar.

Cuadro 7. Priorización de medidas para mejorar educación según dependencia (3 más importantes)

	TOTAL	MUNICIPAL	PART. SUB	PART. PAG
Mejorar la formación inicial docente	47%	45%	46%	79%*
Entregar más autonomía a los establecimientos educacionales para la gestión de recursos	45%	51%*	38%*	32%*
Modificar el sistema de subvenciones por asistencia	32%	37%*	28%	6%*
Desmunicipalizar la educación pública	26%	37%*	13%*	15%*
Mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, premiando su desempeño	25%	23%	27%	26%
Mejorar la formación continua para docentes	24%	20%	29%*	29%*
Mejorar el currículum y los planes de estudio	24%	20%	29%*	26%
Fortalecer el apoyo técnico para los establecimientos	22%	22%	24%	6%*
Mejorar la formación de los directivos	19%	15%	22%	29%*
Aumentar la subvención escolar	16%	14%	20%	12%
Garantizar el acceso y calidad de la educación preescolar	9%	7%	8%	24%*
Entregar más recursos de aprendizaje	4%	3%	6%	3%

Nota: Base Encuesta 2017. Total de Directores. N=627. *Las diferencias entre los porcentajes correspondientes a cada dependencia administrativa, respecto de las otras dos categorías, son estadísticamente significativas con un 95% de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la encuesta “La voz de los directores” durante los cuatro años del gobierno de Michelle Bachelet, con la posibilidad adicional de comparación con el año previo a su inicio (2013), brindan una base única de información sobre cómo este relevante actor educativo se posicionó frente a las políticas educativas puestas en marcha en el período. Una buena implementación de las reformas (cuyo éxito e impacto educativo se jugará precisamente en los próximos años) supone comprender adecuadamente cómo los directivos están percibiendo e interpretando estas políticas (O’Laughlin y Lindle, 2015).

De acuerdo a la evidencia que proporciona la encuesta, resulta notorio que la iniciativa principal que marcó la gestión gubernamental de la presidenta Bachelet fue la ley de inclusión, por sobre la ley de carrera docente y más por sobre todavía de la ley de nueva educación pública, que se aprobó recién a fines del período y no alcanzó a constituirse como un referente de opinión.

Más allá de la temporalidad con la que se fueron discutiendo y aprobando estas leyes, es claro que fue precisamente en torno a la ley de inclusión, con su dura discusión pública durante su tramitación legislativa y su posterior promulgación (Muñoz y Weinstein, en prensa), que se producen dos procesos claves en cuanto a la opinión directiva. Por una parte, se genera, respecto del momento previo a la asunción del gobierno bacheletista, una visión más negativa de la situación de la educación chilena, la que va unida a un mayor pesimismo sobre su situación futura. Muchos directores pusieron en duda el real aporte de esta ley al mejoramiento de la calidad educativa y pensaron que ella podría tener efectos incluso negativos respecto de su desarrollo. Se produjo así una brecha, muy compleja para la implementación, entre la política propuesta a nivel macro y las creencias y motivaciones

a nivel de las escuelas (Cuenca y Cáceda, 2017; Fullan, 1985; Rigby, Woulfin y März, 2016).

Por otra parte, esta ley generó una mayor diferenciación en la opinión de los directivos, distanciándose la opinión de aquellos que trabajaban en establecimientos municipales respecto de quienes lo hacían en establecimientos privados. Recordemos que para los primeros el efecto de esta ley fue más bien acotado (aumento de recursos) y no implicó un cambio sustantivo en sus “reglas del juego”. No ocurrió lo mismo para quienes lideraban establecimientos privados subvencionados, en que la ley si alteraba los modos de trabajar y de relacionarse con los estudiantes y las familias. La ley implicaba, para ellos, una mayor incertidumbre. Además debe considerarse que los directores de los establecimientos privados tienen una relación de mayor cercanía y confianza con sus sostenedores que la que poseen sus colegas del sector municipal (Weinstein et al, 2016), lo que facilitó su comunión de opiniones y su solidaridad frente a situaciones en que los segundos se sintieron amenazados.

La cobertura temporal de los datos recolectados da cuenta de la visión general de la educación con que los directivos iniciaron y terminaron el período bacheletista. En este sentido, la apreciación general de la educación chilena como mediocre no sufrió cambios sustanciales con la acción de un gobierno que fue más valorado por su acción en materia de equidad que de calidad. Lo que sí se modifica, aunque parcialmente, son las medidas que se piensa que pueden impactar en mejorar la calidad de la educación nacional y que debieran de ser, a ojos de los directivos, prioridad para los gobiernos. En este sentido, si bien se mantiene la formación inicial de los docentes como prioridad uno, disminuye la importancia otorgada a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, así como aquella entregada a aumentar la calidad de la formación continua. Pareciera que la aceptación que los directivos otorgaron a la ley de nueva carrera profesional para los docentes tuvo el efecto de desplazar el nivel de urgencia dado previamente a estas dimensiones, que justamente constituyen el meollo de dicha iniciativa legal.

Los resultados de la encuesta muestran que la opinión de los directivos fue variando durante el cuatrienio de gobierno, lo que es notorio en su optimismo/pesimismo respecto del futuro educativo del país -pero también, en paralelo, es verificable en su opinión sobre el efecto de la ley de inclusión en el establecimiento escolar que dirigen. El movimiento de opinión estuvo marcado por un *shock* inicial el año 2014, en que se desplomó la visión del futuro educativo y cundió el pesimismo en muchos directores, para luego irse gradualmente recuperando la confianza. ¿Qué puede explicar esta recuperación del optimismo? Nuestra hipótesis es que se combinan al menos tres factores. Primero, que a medida que la ley de inclusión se fue implementando se va despejando la incertidumbre (por ejemplo, no se cumplió con la visión de un masivo cierre de colegios privados subvencionados que habían anunciado los voceros de los sostenedores de este sector) y, por el contrario, muestra algunos elementos valiosos para los establecimientos, como la llegada de nuevos recursos (Muñoz y Weinstein, en prensa). Segundo, se tramita y luego aprueba la ley de carrera docente, la que, a pesar de la movilización y paro docente, sí tiene buena aceptación de parte de los directivos, quienes, recordémoslo, consideraban transversalmente que mejorar las condiciones de trabajo de los docentes era una de las prioridades a atender en el sector. Con ello, además, la ley de inclusión deja de ser la única iniciativa gubernamental presente. Por último, parece haber mejorado la gestión política y comunicacional del gobierno, lo que se aprecia en la mejor evaluación directiva que se

tiene de la ministra Delpiano respecto del ministro Eyzaguirre. Cada uno de estos factores contribuyó a acortar la brecha creada en el primer año.

De manera más general, los resultados de las encuestas realizadas evidencian que los directores escolares son “informantes cualificados” de las políticas gubernamentales. Es así como poseen una opinión matizada, que es capaz de apreciar diferentes aspectos que plantean las nuevas políticas, observándolas y evaluándolas en su complejidad. Su escepticismo respecto de que la nueva carrera docente, que es una política que goza de su valoración general, logre modificar la formación inicial de los docentes que otorgan las universidades o bien logre transformar el bajo prestigio social que posee la profesión docente en la sociedad chilena actual, es un botón de muestra al respecto. Pero adicionalmente los directivos brindan una información única y estratégica: dan cuenta de las dificultades con que se encuentran (o encontrarán a futuro) las políticas al momento de ser implementadas en la realidad escolar misma. Es así como, por ejemplo, los directivos consideran que la ley de inclusión será especialmente difícil de poner en marcha por la falta de preparación con que se cuenta en sus centros para enseñar con una mayor diversidad de estudiantes, al mismo tiempo que consideran que la nueva carrera docente se verá en aprietos para poner en marcha el inédito sistema de mentorías para los docentes noveles. Por ello, la “voz de los directores” debiera ser estudiada, conocida y ponderada por los tomadores de decisión al momento de diseñar e implementar las políticas educativas, cuya materialización y traducción en mejores oportunidades de aprendizaje en las aulas requiere finalmente del concurso activo de los líderes escolares (Rivas, 2015; Vázquez, Bernal Agudo y Liesa, 2014; Young y Lewis, 2015). Levantar esta estratégica información, y hacerla circular oportunamente en el espacio público, constituye una poderosa herramienta con que los investigadores en liderazgo y mejoramiento escolar de América Latina podrían aumentar su incidencia en la calidad educativa.

Agradecimientos

El estudio que dio origen al artículo contó con el apoyo de CEDLE (Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo).

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best education systems come out on top*. Londres: McKinsey.
- Bellei, C., Cabalín, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Cabalín, C. y Antezana, L. (2016). La educación en portada: La visualización de la política educacional en la prensa. *Cuadernos Info*, 39, 195-207. <https://doi.org/10.7764/cdi.39.914>
- CEP. (2015). *Encuesta de opinión pública*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.

- Cuenca, R. y Cáceda, J. (2017). Ideales normativos, normas y praxis: Patologías sobre los directivos escolares en el Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 5-29. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.001>
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Elmore, R. y McLaughlin, M. W. (1982). Strategic choice in federal education policy: The compliance-assistance tradeoff. En A. Lieberman y M. W. McLaughlin (Eds.), *Policymaking in education, 81st yearbook of the national society for the study of education* (pp. 159- 194). Chicago: University of Chicago Press.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A. y Friedman, R. M. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421. <https://doi.org/10.1086/461411>
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 34-55). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- MINEDUC. (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. Santiago de Chile: MINEDUC
- Muñoz, G. (2013). *Claves de una nueva reforma educacional para el Chile que viene*. Santiago de Chile: Editorial Ariel.
- Muñoz, G. y Weinstein, J. (en prensa). *Ley de inclusión: El difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile*.
- OECD. (2017). *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile*. París: OECD.
- O’Laughlin, L. y Lindle, J. C. (2015). Principals as political agents in the implementation of IDEA’s least restrictive environment mandate. *Educational Policy*, 29(1), 140-161. <https://doi.org/10.1177/0895904814563207>
- Rigby, J. G., Woulfin, S. L. y März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122(3), 295-302. <https://doi.org/10.1086/685849>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Seashore-Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Serrano, S. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010): Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.

- Stein, M., Grover, B. y Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488. <https://doi.org/10.3102/00028312033002455>
- Sun, M., Kenneth, F., Penuel, W. y Chong Min, K. (2013). How external institutions penetrate schools through formal and informal leaders. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 610-644. <https://doi.org/10.1177/0013161X12468148>
- UNICEF. (2014). *La voz del movimiento estudiantil 2011. Educación pública, gratuita y de calidad. Algunas lecciones para el sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Vázquez, S., Bernal Agudo, 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.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). Calidad para todos. La reforma educacional en el punto de quiebre. En J. Weinstein (Coord.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible: La concertación en Chile* (pp. 77-93). Santiago de Chile: LOM.
- Young, T. y Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Educational Policy*, 29(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0895904815568936>

Breve CV de los autores

José Weinstein

Sociólogo de la Universidad de Chile y Doctorado en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Diego Portales y dirige el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. Ejerció como Subsecretario de Educación y Ministro de Cultura en el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000-2006). Ha trabajado en diferentes instituciones nacionales vinculadas a la educación. También ha trabajado como consultor en instituciones internacionales como OECD, UNESCO, CEPAL y otras. Entre el 2012 y el 2015 fue miembro del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. En la actualidad trabaja en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>. Email: jose.weinstein@gmail.com

Gonzalo Muñoz

Sociólogo y Magíster en Sociología de la Universidad Católica de Chile. Académico de la Facultad de Educación y director del Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Diego Portales. Más de 15 de años de experiencia en educación en Chile y América Latina. Fue jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile entre los años 2014 y 2016. Trabajó anteriormente como Director de Estudios del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Jefe de Estudios de la División de Educación General del Ministerio de Educación e Investigador Asociado de Asesorías para el Desarrollo. En octubre del 2012 fue nombrado consejero de la Agencia de Calidad de la Educación, a través del sistema de Alta Dirección Pública. Ha sido consultor en proyectos del BID, OECD y UNESCO, y ha colaborado con los Ministerios de Educación de Paraguay, Panamá y Honduras. Ha publicado varios libros y artículos en sus áreas de especialidad: políticas educacionales, efectividad y mejoramiento escolar, y

liderazgo educativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-0841>. Email: gonzalo.munozs@mail.udp.cl

Rosario Rivero

Profesora de la Facultad de Educación Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Licenciada en Economía (Pontificia Universidad Católica de Chile). Magíster en Economía con mención en Políticas Públicas (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Doctora en Educación (Universidad de California, Berkeley). En la actualidad realiza docencia a nivel de pregrado en Pedagogía en Educación General Básica y postgrado en el Doctorado en Educación. Participa como investigador asociado al Centro de Liderazgo Educativo (CEDLE). Sus principales líneas de investigación son formación inicial docente, trayectorias laborales, evaluación docente, liderazgo escolar, política educativa y evaluación de programas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6666-9642>. Email: rosario.rivero@udp.cl.

¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial?

What do Teachers Think about School Leadership Competences and their Pre-Service Training?

Pilar Iranzo-García *
Marta Camarero-Figuerola
Charo Barrios-Arós
Juana-María Tierno-García
Sandra Gilabert-Medina

Universidad Rovira i Virgili, España

Las competencias para el liderazgo escolar en la formación inicial de los maestros son necesarias porque la acción docente en las aulas se tiene que aliar con el liderazgo y la organización óptima del centro educativo y ello comporta competencias para la coordinación y la colaboración con el entorno. Este artículo se centra en la visión sobre dichas competencias que tienen los maestros y equipos directivos que colaboran en las prácticas externas de los estudiantes. Para ello se realiza un estudio de casos múltiple con metodología mixta, con la participación de tres escuelas de educación infantil y primaria. La muestra de estudio (n=20) la configuran equipos directivos y maestros vinculados a Educación infantil y ciclo inicial de Educación primaria. El instrumento utilizado es un cuestionario *ad hoc*, distribuido online durante el curso 2016-2017. Los maestros y directores perciben que, del conjunto de las funciones docentes, la coordinación es la más deficitaria, aunque la más importante, por encima del liderazgo y la colaboración con el entorno. Los profesores consideran mejorables algunas competencias relacionadas con el liderazgo como resolución de conflictos, análisis de situaciones complejas, gestión del aula y, por último, relación con familias y entidades del entorno.

Descriptor: Liderazgo; Coordinación de la educación; Docente; Competencias del docente; Formación de docentes.

Competencies for school leadership in the initial training of teachers are necessary because the teaching action in the classrooms must be allied with leadership and the optimal organization of the educational institution and this includes competences for coordination and networking with the community. This article focuses on the views on these competencies of teaching staff and school leaders who collaborate on the practicum stage of students. To this end, a multiple case study is conducted using mixed methodology, with the participation of three pre-school and primary schools. The study sample (n=20) is made up of members of management teams and teachers who are working in pre-school or the two first years of primary school. The instrument used is an *ad hoc* questionnaire, distributed online during the 2016-2017 academic year. The results show that teachers and principals perceive that, from all the teaching functions, coordination is the less developed although it is the most important, above leadership and the relationship with the socio-educational environment. Teachers, they consider that the following competencies, related to leadership, can be improved: conflict resolution, complex situations analysis, classroom management and relationship with families and entities in the educational context.

Keywords: Leadership; Educational coordination; Teachers; Teacher qualifications; Teacher education.

*Contacto: pilar.iranzo@urv.cat

Introducción

La formación inicial de los maestros pretende la construcción de una identidad docente activa capaz de comprometerse con la mejora educativa y social, el desarrollo de conocimientos psicopedagógicos relevantes y la dotación de competencias para la participación en las culturas organizativas de los centros en los que ejercerán su profesión. Para que los estudiantes inicien el proceso de primera inserción a la profesión se requiere, obviamente, de tutorizaciones y acompañamientos exhaustivos y ricos en interacciones profesionalizadoras por parte del profesorado universitario y de los maestros y tutores de los centros escolares (Agudo, 2017; Cano, 2011; Molina, 2004; Negrillo e Iranzo-García, 2009; Putnam y Borko, 2000).

En general, en las culturas escolares tendentes al individualismo la identidad docente se construiría atendiendo a funciones sobre todo vinculadas con las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el escenario “aula” (Hargreaves, 1996). Pero hemos aprendido que la inclusión, la mejora escolar y la justicia social requieren enfatizar en ‘todos’ los docentes dimensiones de la identidad profesional vinculadas a los escenarios “centro” y “comunidad” para desarrollar los liderazgos pedagógico, distribuido y contextualizado (Bolívar, 2010, 2011; Iranzo-García, Tierno-García y Barrios-Arós, 2014). Además, el desarrollo legal y la trayectoria de profesionalización realizados en España y Cataluña en los últimos tiempos, lleva pareja la necesidad de una formación inicial y permanente para la función directiva que asegure una continuada capacitación para la mejora escolar compartida entre toda la comunidad (Iranzo-García et al., 2018).

En este sentido, interesa indagar en cómo se construyen las competencias docentes referidas a la coordinación interna, el coliderazgo y el trabajo en red con la comunidad a lo largo de la formación inicial, en general, y durante las prácticas externas, en particular.

1. Revisión de la literatura

Centramos la revisión de la literatura fundamentalmente en los ámbitos del estado del liderazgo en la profesión docente y en cómo la formación inicial de los maestros debe abordar las competencias de liderazgo escolar. Ambos tópicos se centran preferentemente en el contexto español porque interesa conocer cómo se desarrollan los mismos en un sistema escolar que tiene semiprofesionalizada la función de la dirección y, en consecuencia, una débil definición del liderazgo escolar en España que tiene su correlato en cómo se aborda éste en la formación inicial de los maestros.

En lo relativo al liderazgo escolar, si bien se acepta internacionalmente que deben confluir los liderazgos pedagógico, distribuido y contextualizado para que los centros educativos sean inclusivos y como tales lugares dónde toda la comunidad aprende, decide y compensa desigualdades provenientes de círculos de desventaja, todavía es un reto que eso suceda en la práctica (Iranzo-García, Tierno-García y Barrios-Arós, 2014; León, Crisol y Moreno, 2018; OCDE, 2009).

La cultura escolar española se ha caracterizado hasta épocas recientes por un debate lentamente orientado hacia la profesionalización de la función de liderazgo escolar y, en consecuencia, por una débil política educativa centrada en la capacitación de los directores-as para desarrollar ese triple y complejo liderazgo del que hablamos. Resultados concretos de todo ello han sido, en parte, una cierta ‘evitación’ de acceder a la función directiva en el

conjunto de España con algunas diferencias en sus diversas autonomías (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010; Barrios-Arós, Iranzo-García y Tierno-García, 2013) e identidades directivas más vinculadas a la docencia o de *primus inter pares* (Cantón y Arias, 2008; Gairín y Castro, 2010).

Lo cierto es que si bien el liderazgo distribuido tiene ya un indiscutible asentamiento teórico en los sistemas educativos internacionales (Danielson, 2006; Leithwood, 2009; Leithwood et al., 2006; Murillo, 2006; OCDE, 2009; Spillane, 2006;), se reconoce que, en la práctica, las estructuras organizativas escolares son lugares complejos en los que aprender a liderar de forma colaborativa requiere competencias comprensivas, estratégicas y actitudinales. Como recogíamos en Iranzo-García, Tierno-García y Barrios-Arós (2014), las competencias para la función directiva serían:

- Identificar y establecer políticas y finalidades del centro, es decir, marcar dirección a partir de la autoevaluación institucional colegiada.
- Focalizar la atención sobre enseñanza y aprendizaje de toda la comunidad.
- Establecer un corpus de relaciones interpersonales que aumenten la participación dentro y fuera de la comunidad educativa y permitan redes de colaboración, trabajo en equipo y coliderazgo en el seno de la institución.
- Fortalecer relaciones externas con el entorno más amplio.

En esa misma fuente se evidenciaba que la autoevaluación institucional colegiada, la coordinación interna y las relaciones escuela-familias y el trabajo en red con la comunidad eran ámbitos en los que los equipos directivos participantes en la investigación mostraban dificultades.

En relación a la formación inicial de maestros, los resultados de investigaciones recientes como "El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados" (Cano, 2013) ponen de manifiesto, concretamente en el Grado de Educación Primaria, que, cada vez más, los colectivos implicados en la Educación Superior (profesores, egresados, coordinadores académicos y empleadores) destacan la importancia de competencias transversales que atenderían a la capacitación para asumir funciones vinculadas globalmente a la organización escolar y no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde competencias didáctico-curriculares. Se resaltan especialmente, y por este orden:

- El trabajo en equipo, trabajo colaborativo o cooperativo.
- La competencia comunicativa en sentido amplio: comunicación y habilidades sociales y personales.
- La resolución de problemas o de situaciones complejas en las que no es suficiente aplicar una serie de pasos preestablecidos o reglas cerradas, sino que implican juicio crítico y pensamiento creativo e innovador.
- El aprendizaje autónomo, que incluye las estrategias de autorregulación.

El estudio también revela que hay otras competencias que a pesar de considerarse muy importantes (compromiso ético, iniciativa, emprendeduría, liderazgo de proyectos y relación con el entorno) no se abordarían suficientemente en la formación de los maestros debido a, entre otras razones, la prevalencia de otras más instrumentales, más simples o tradicionalmente más presentes.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el marco del “proyecto empleadores” (AQU Catalunya, 2015a) que pretende aportar la visión de las empresas y las instituciones sobre la ocupabilidad de la población graduada recientemente. En el ámbito educativo, una de las principales conclusiones es que la satisfacción con las competencias de los nuevos docentes es aceptable (6,8 sobre 10) pero, ciertamente, con un margen de mejora importante, especialmente en relación a los centros de más complejidad.

Por este motivo, una de las propuestas de ese informe es promover una visión holística de la formación inicial y continua de los docentes, que permita el logro y la actualización continuada de las competencias disciplinares, pero también de las transversales: gestión del aula y de conflictos, responsabilidad en el trabajo, promoción de valores y respeto, entrevistas con las familias, trabajo colaborativo o liderazgo, entre otros (AQU Catalunya, 2015b).

En línea también con nuestros argumentos, Perrenoud (2007) afirma que en la formación inicial de los futuros maestros es fundamental incluir competencias como las de:

- Elaborar un proyecto de equipo y construir representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo y dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Confrontar situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales y analizarlos conjuntamente.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

En respuesta a todo lo planteado anteriormente, nuestro proyecto (ARMIF-2015) pretende analizar cómo se están construyendo competencias vinculadas al liderazgo, coordinación interna y relación con la comunidad por parte de varios agentes implicados en la calidad de la profesión docente y la formación inicial de maestros (profesorado y responsables académicos universitarios, estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universitat Rovira i Virgili (URV) y maestras y directores de centros educativos de la zona que tutorizan estudiantes en prácticas de la URV. El análisis incluye el contraste de cómo se estarían construyendo en otra universidad del contexto español (Granada) y la perspectiva internacional sobre el foco de estudio.

Este artículo tiene el propósito de mostrar la visión que tienen los maestros y los equipos directivos de las tres escuelas participantes, como forma de aproximación al modelo de liderazgo que se está desarrollando en los centros de prácticas y a la consiguiente influencia que tales modelos pueden ejercer en la construcción de competencias de coordinación, liderazgo y relación con el entorno por parte de los estudiantes de maestra. Concretamente nos centramos en su conceptualización, su importancia, el impacto que tienen en el ejercicio docente y el estado actual de las mismas en sus respectivos centros escolares, además de analizar su percepción sobre el nivel competencial de los estudiantes en prácticas y del profesorado novel.

2. Método

El diseño de la investigación se basa en un estudio de casos múltiple con metodología mixta. Para ello se cuenta con la participación de tres centros escolares públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Tarragona no catalogados como centros

de máxima complejidad (Generalitat de Catalunya, 2014). Se han seleccionado de manera intencional, atendiendo a los siguientes criterios: acogen regularmente a estudiantes en prácticas del Grado de Educación Infantil y Primaria y, además, el equipo directivo ha mostrado interés por participar en el proyecto.

La muestra de estudio la configuran los equipos directivos de las escuelas y los maestros vinculados a la etapa de educación infantil y ciclo inicial de educación primaria (n=20). A continuación, detallamos la composición de esta muestra en lo referido a sus funciones unipersonales y colegiadas. Interesa resaltar que, en general, la docencia está ampliamente compartida con funciones de coordinación o complementarias (cuadro 1). Si se atiende a otras variables, la caracterización de la muestra aparece en el cuadro 2.

Cuadro 1. Distribución de la muestra por escuelas y cargos ejercidos

ID	ESCUELA A	ID	ESCUELA B	ID	ESCUELA C
DA1	Directora	DB1	Director	DC1	Director y tutor de 6º
JA1	Jefa de estudios	JB1	Jefa de Estudios	MC1	Maestra de apoyo
SA1	Secretaria + tutora de 6º + coordinadora de ciclo superior	SB1	Secretario	CC1	Tutora P5 y coordinadora de Ciclo Infantil
CA1	Coordinadora Biblioteca + tutora de segundo	CB1	Coordinadora Ciclo Infantil y tutora P5	TC1	Tutora P4
CA2	Coordinadora Ciclo Inicial	TB1	Tutora P5	TC2	Tutora P3 y Maestra Educación Especial
CA3	Tutor P3 y Coordinador TIC-TAC	TB2	Tutora P4		
CA4	Tutora P4 y Coordinadora Ciclo Infantil	TB3	Tutora P3		
TA1	Tutora P5				

Fuente: Elaboración propia.

Como se ve, se trataría de un colectivo equilibrado respecto a la edad, experimentado y mayormente estable laboral y profesionalmente. Se percibe también la tradicional feminización docente de la etapa educativa infantil (Eurydice, 2013).

El instrumento utilizado es un cuestionario *ad hoc*, diseñado a partir de un análisis bibliográfico y distribuido a través de la plataforma online *Lime Survey* durante el curso académico 2016-2017. El cuestionario ha sido validado por expertos nacionales e internacionales, y también mediante una prueba piloto con los tres directores de las escuelas participantes. Fruto de estas revisiones se redujo el número de preguntas, se adecuaron las nomenclaturas al vocabulario utilizado por los docentes y se ampliaron las opciones de respuesta.

La versión definitiva del cuestionario está compuesta por 25 preguntas abiertas y cerradas de selección múltiple y de escala. El cuestionario se estructura en dos bloques:

- Datos de identificación del centro y del docente: nombre de la escuela; edad; género; formación inicial y especialidad; ciclos donde se imparte la docencia; situación profesional; dedicación; total de años de experiencia docente, cargos y funciones desempeñados y experiencia en tutorización de prácticas del alumnado universitario.

- Percepción de las competencias de liderazgo: selección de las competencias más relevantes del docente; autovaloración del nivel competencial; atribución del nivel competencial; necesidades formativas; aspectos y competencias más influyentes en el ejercicio docente; definiciones y autovaloración de “coordinación”, “liderazgo”, “liderazgo compartido” y “colaboración con el entorno”; Percepción del nivel competencial de los maestros noveles y/o estudiantes en prácticas.

Cuadro 2. Perfil de la muestra de maestros y equipos directivos de las 3 escuelas

VARIABLES	ESCUELA A	ESCUELA B	ESCUELA C	TOTAL
Género	87,5% Mujeres 12,5% Hombres	71,4 % Mujeres 28,6% Hombres	80% Mujeres 20% Hombres	80% mujeres 20% hombres
Edad	62,5% < 40 años 37,5% ≥ 40 años	28,6% < 40 años 71,4% ≥ 40 años	40% < 40 años 60% ≥ 40 años	50% < 40 años 50% ≥ 40 años
Años de experiencia docente	37,5% < 11 años 62,5% ≥ 11 años	14,3% < 11 años 85,7% ≥ 11 años	60% < 11 años 40% ≥ 11 años	30% < 11 años 70% ≥ 11 años
Tipo de plaza	50% Definitiva 50% Provisional	85,7% Definitiva 14,3% Provisional	60% Definitiva 40% Provisional	65% definitiva 35% provisional
Puesto de trabajo específico ¹	25% Sí 75% No	14,30% Sí 85,7% No	100% No	15% Sí 85% No
Tutorización de prácticas	75% Sí 25% No	71,4% Sí 28,6% No	80% Sí 20% No	75% Sí 25% No
Dedicación	100% Completa			100% Completa

* Realizada en los últimos tres años.

Fuente: Elaboración propia.

Para el tratamiento cualitativo de las preguntas abiertas se ha utilizado el análisis de contenido con objeto de identificar las principales categorías emergentes de la conceptualización de cada competencia (coordinación, liderazgo, colaboración con el entorno). En cuanto al análisis cuantitativo se ha realizado con el programa SPSS (v.22.0) mediante estadística descriptiva. Por último, la fiabilidad de los ítems del cuestionario se ha calculado mediante Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,861.

3. Resultados

Presentamos los referidos a:

- ¿Cómo definen maestros y equipos directivos las competencias de coordinación, liderazgo y colaboración con el entorno?

¹ El decreto 38/2014, de 25 de marzo, regula en Cataluña los procedimientos para definir el perfil y la provisión de puestos de trabajo específicos. El equipo directivo, de acuerdo con el proyecto educativo del centro y el proyecto de dirección puede exigir, para seleccionar parte de la plantilla docente, requisitos adicionales a la titulación, formación, experiencia u otros que determinen el puesto de trabajo.

- ¿Cómo ordenan estas competencias según su impacto en el ejercicio docente y cómo valoran su importancia y estado actual de las mismas en la profesión docente y en el propio centro educativo?
- ¿Cómo perciben el nivel competencial con el que llegan a la escuela los estudiantes en prácticas y los maestros noveles?

Se indican, además, algunas de las tendencias observadas más significativas para nuestro objeto de estudio atendiendo a características personales y profesionales de los docentes consultados como la edad, el género, la experiencia docente y la experiencia en la tutorización de estudiantes en prácticas.

3.1. Definición de las competencias de coordinación, liderazgo y colaboración con el entorno

En este apartado, les pedimos que definan con sus propias palabras (pregunta abierta) esas competencias. Una vez analizadas las respuestas, se establecieron categorías emergentes para cada competencia.

3.1.1. Coordinación

En la conceptualización de coordinación hemos identificado las categorías emergentes que aparecen en el cuadro 3.

Cuadro 3. Categorización del concepto de coordinación

CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE CITAS
Evitar incongruencias	5
Acuerdos consensuados en el proceso	4
Trabajo en equipo	4
Colaboración con la comunidad	3
Co-liderazgo	3
Intercambio de conocimientos	2
<i>Total de citas</i>	21

Fuente: Elaboración propia.

Este concepto aparece lleno de matices que podríamos sintetizar diciendo que, fundamentalmente, es entendido como la capacidad de llegar a acuerdos consensuados evitando incongruencias,

Hemos de ir por el mismo camino en aspectos, sobre todo, generales y hay que llegar a acuerdos y dialogar mucho. Encontrar puntos en común. (TA1)

...es importante que esta coordinación se establezca en un marco de línea metodológica (...) para ir todos en la misma dirección y con las ideas pautadas y claras. (DA1)

El trabajo en equipo se percibe como la estrategia para llegar a esos acuerdos, ya que la coordinación "implica el encuentro sistemático de un grupo de maestros para consensuar, programar, evaluar, hacer el seguimiento, ... de las tareas que tienen encargadas y de las que se propongan. (TB2)

Así mismo se reconoce la necesidad de un liderazgo en los distintos equipos de trabajo "podernos agrupar para trabajar en común algunos aspectos. Con la necesidad que uno de los participantes coordine y priorice tareas o temas que necesitamos trabajar. (TC1)

... implica que la persona encargada de coordinar también ha de presentar un buen liderazgo, con capacidades y habilidades suficientes para motivar al equipo (...) no se puede limitar a un traspaso de información y ya está. (TC2)

En ese sentido, algunos docentes entienden que la colaboración con la comunidad y el intercambio de conocimientos es consustancial a la coordinación: “estar toda la comunidad educativa coordinada tanto en el funcionamiento como en la pedagogía y maneras de hacer y de pensar. (CC1)

toda la comunidad educativa ha de participar en la toma de decisiones, en la línea de trabajo del curso escolar, ser conocedora de las actividades y de todo lo que se haga en el centro y que esto surja de una decisión y programación conjunta. (MC1)

3.1.2. Liderazgo

Las categorías que han emergido sobre esta competencia aparecen en el cuadro 4.

Cuadro 4. Categorización del concepto de liderazgo

CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE CITAS
Función de marcar la dirección	10
Competencias personales del liderazgo	6
Función de motivar e implicar	6
<i>Total de citas</i>	<i>22</i>

Fuente: Elaboración propia.

En la conceptualización de liderazgo destaca la idea de marcar una dirección, entendiendo el líder como,

la persona o personas que impulsan y lideran acciones educativas y de gestión en un centro escolar. (TB2)

liderar quiere decir tirar hacia adelante iniciativas, proyectos, programaciones, ... gestionar grupos de personas adultas o alumnos, ... (DB1)

siempre ha de haber alguien que lidere el grupo, que coordine, que guíe en caso de duda, que decida si es necesario, que haga que el grupo funcione. (CC1)

Sin embargo, en la mayoría de casos, este hecho se matiza con la función de motivar, impulsar, implicar al colectivo y no tanto desde una óptica impositiva "(Liderar) implica no imponer, saber escuchar, razonar de una forma convincente y asertiva, consensuar, pactar,... nunca imponiendo criterios ni actuaciones (DA1)", "... saber explicar y exponer metodologías o tareas a realizar y que el resto se anime a seguirlo (JA1)" además de asumir algunas responsabilidades como "crear y favorecer las condiciones, el ambiente y los recursos para que el equipo docente pueda aportar el máximo de experiencia y saberes que mejoren los procesos de aprendizaje y relación en la escuela de todos sus miembros (DC1)".

Se entiende que se necesitan unas competencias personales específicas "suelen ser personas muy asertivas, respetuosas con las opiniones de los otros, (...) que tienen un gran valor en la comunidad educativa (TC2)", "han de tomar decisiones, tener iniciativa y escuchar todas las voces. También ha de ser lo más justo posible (TA1)". Aparecen también múltiples referencias a la importancia al liderazgo de los maestros en el aula porque,

han de saber liderar un grupo de niños, guiarlos, convertirse en un referente para ellos. (CB1)

el liderazgo docente puede influir, motivar y ayudar a nuestro alumnado en la consecución de las competencias, potenciando su autonomía. (CA4)

liderar un grupo-clase es mostrar los objetivos comunes a conseguir como un grupo humano que aprende, crece, se relaciona y convive de forma conjunta (...) se necesita una hoja de ruta, un proyecto que ha de ser coherente con el proyecto de centro. (SA1)

Desde esta idea de liderazgo, cuando se les pregunta en qué situaciones entienden que se ejerce el liderazgo en el ámbito del ejercicio docente, es obvio que la respuesta mayoritaria tiende a asumir que “a toda hora y en todas las situaciones (SB1)”, “en casi todas las situaciones entre docentes, en el aula, en relación con las familias, ... (TC1)”. Esa respuesta generalizada se concreta con elementos que conceden una especial importancia a la relación personal:

En todo momento hay que mostrarse como un líder en el aula. Eso no quiere decir ser el protagonista, sino mostrar fuerza, ternura y alegría suficientes para guiar a los alumnos en su aprendizaje. (CB1)

El auténtico liderazgo docente en las aulas se ha de ejercer en los aspectos emocionales y más personales de los alumnos, allí donde los progresos tecnológicos no pueden sustituir la atención personalizada. (SA1)

Un concepto relacionado con el anterior es el de liderazgo compartido (cuadro 5), diferente del concepto genérico de liderazgo.

Cuadro 5. Categorización del concepto de liderazgo compartido

CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE CITAS
Liderazgo distribuido	10
Fruto de la negociación y el consenso con la comunidad	4
Co-responsabilidad	3
Fruto de la coordinación	2
<i>Total de citas</i>	19

Fuente: Elaboración propia.

Se identifica fundamentalmente con la idea de liderazgo distribuido “...que no recae sólo en una persona (CC1)”, “el que no sólo es del equipo directivo sino el que se comparte con el resto de profesorado (CA2)”. Esta idea, además, introduce la comunidad educativa en el ejercicio de liderazgo a partir de procesos de negociación y consenso “... es hacer red, hacer comunidad, establecer complicidades, (...) construir relaciones con personas y grupos promoviendo constantemente la interacción y resolución de problemas (MC1)”, “es el que da importancia a la gestión colectiva con una participación democrática y fomenta el trabajo coordinado en red (TB2)”. Así mismo, se amplía el concepto con las condiciones de coordinación “es necesario el liderazgo compartido siempre y cuando estén las tareas distribuidas de forma coherente y bien definidas para cada una de las personas que lideran (DA1)” y de corresponsabilidad, asumiendo tareas en las que cada miembro de la comunidad puede aportar su conocimiento,

todos los docentes tienen un punto fuerte que pueden compartir y motivar al resto. (JA1)

... permite y facilita el liderazgo de otros maestros en función de sus aptitudes. Si uno es buenísimo en dinamización de fiestas, por ejemplo, se le permite que coordine en un momento dado un evento escolar. (TC2)

El liderazgo compartido, además, favorece la implicación y compromiso con el centro “... todos nos hemos de sentir importantes y tener claro que todos tenemos cualidades de liderazgo y entre todos podemos hacer grande un proyecto común (CA3)”.

3.1.3. Colaboración con el entorno

En relación a este concepto, la información ofrece las categorías emergentes detalladas en el cuadro 6. La colaboración con el entorno es definida mayoritariamente como colaboración con otras entidades educativas para integrar la acción educativa escolar en el marco social y familiar de los alumnos:

Llevar a cabo una acción educativa conjunta y complementaria entre las familias, la escuela y entidades del entorno a partir de unos objetivos comunes compartidos y una actitud basada en la participación, el trabajo y el aprendizaje en red. (TB2)

Hacer una tarea compartida con agentes externos al centro: entidades, familias, servicios externos, ... (JA1)

Cuadro 6. Categorización del concepto de colaboración con el entorno

CATEGORÍAS EMERGENTES	Nº DE CITAS
Colaboración con entidades educativas	11
Recurso de aprendizaje	3
Conocer el contexto	3
Incorporación en el aula	2
Toma de decisiones conjunta	1
Retorno de conocimiento a la sociedad	1
Responsabilidad socio política	1
<i>Total de citas</i>	<i>22</i>

Fuente: Elaboración propia.

Desde esa perspectiva, el entorno se considera como un recurso de aprendizaje, "...el entorno es una fuente imprescindible para un aprendizaje más vivo, funcional y significativo (DB1)", "aprender a partir de las propuestas que nos ofrece el entorno... (CA4)" y la optimización de recursos facilitando el desarrollo de actividades académicas que, sin esa colaboración, sería difícil de realizar "... hacer uso de las instalaciones y espacios del pueblo/ciudad,... (MC1)", "todas aquellas acciones que necesiten de la relación y coordinación con entidades, organismos y personas para realizar actividades fuera del aula y que, por tanto, requieren del entorno (DA1)". Así mismo, la colaboración también se ha de dar en sentido recíproco, es decir, la escuela debe ofrecer recursos y actividades a otros colectivos de la comunidad de manera que potencie un retorno del conocimiento a la sociedad

...hacer propuestas de colaboración para realizar actividades, talleres, reuniones, conferencias, que enriquezcan a todo el mundo. (CA4)

integrar el entorno cercano en las actividades y asuntos de la escuela de manera que se integre y forme parte de la comunidad educativa. (TC2)

Otra línea de interpretación apunta a la necesidad de que tanto el profesorado como el alumnado conozcan y respeten el entorno como componente fundamental para su integración en la comunidad social "...saber dónde estás, qué características socioculturales tiene la escuela (CA2)", "...que entorno y escuela estén en continuo contacto y que los niños sean conscientes de eso y sean partícipes (MC1)", "... Ese conocimiento por parte del el profesorado favorece, además, una mayor adecuación de la acción educativa a las necesidades particulares del alumnado "... ser sensible a las necesidades de los alumnos de la escuela y velar por la obtención y/o gestión de ayudas y otros recursos (DB1)".

3.2. Impacto de las competencias de coordinación, liderazgo y colaboración con el entorno en el ejercicio docente. Importancia y percepción del estado actual de las mismas

En este apartado les pedimos que ordenen las tres competencias analizadas según su grado de impacto en el ejercicio docente (1=mayor impacto, 2=impacto medio y 3=menor impacto). El gráfico 1 muestra el resultado de las competencias seleccionadas en primera, segunda y tercera opción. Las dos primeras opciones elegidas muestran que, globalmente, la coordinación sería la competencia con mayor impacto, seguida del liderazgo y de la colaboración con el entorno.

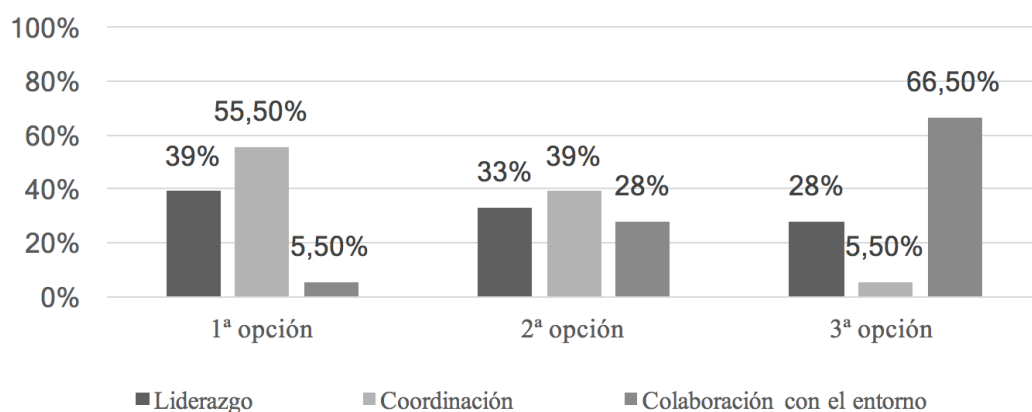


Gráfico 1. Competencias según el impacto en el ejercicio docente
Fuente: Elaboración propia.

Si se analizan esos datos en relación a los años de experiencia de los maestros consultados, se observa que los de menos años de experiencia otorgan a la coordinación mucha más importancia que al liderazgo (71% vs 29%), mientras que los más experimentados otorgan un valor similar a ambas competencias (alrededor del 45%).

También se les pide que valoren del 0 al 10 la importancia que conceden a las competencias de coordinación, liderazgo y colaboración con el entorno, así como el estado de dichas competencias en la profesión docente (en general) y en su propia escuela (en particular) (gráfico 2).

Respecto a la importancia, observamos que las tres competencias han sido altamente valoradas (entre 8,58 y 9,05). En relación al estado de estas competencias en la profesión docente, la opinión general es que deberían mejorarse todas, pero especialmente la coordinación (5,32). El estado de esas competencias en sus respectivas escuelas tiene mejor puntuación (notable), cosa que denota doblemente tanto su reconocimiento positivo como la percepción del margen de mejora existente.

Los maestros y equipos directivos opinan diferente sobre la importancia de esas competencias en función de si han realizado tutorías de prácticas o no:

- Los que han sido tutores, establecen el siguiente orden de importancia: coordinación, colaboración con el entorno y liderazgo.
- Los que no lo han sido, en cambio, conceden la máxima importancia al liderazgo, seguido de la coordinación y de la colaboración con el entorno.

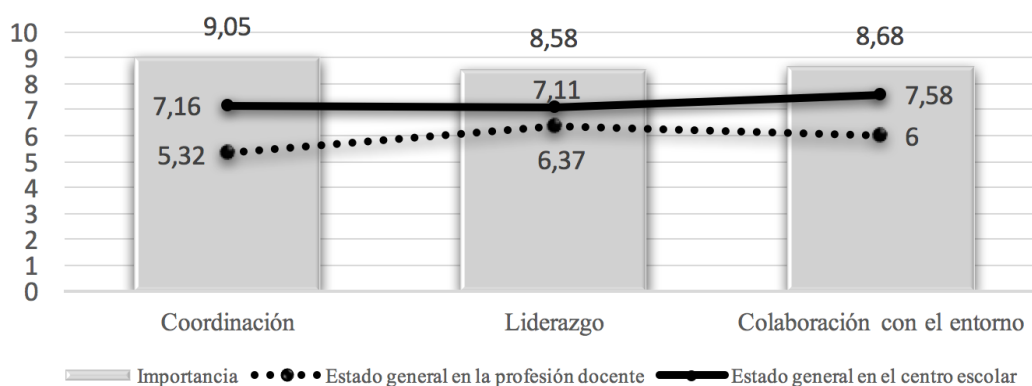


Gráfico 2. Percepción de las competencias en relación a su importancia y estado actual
Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, si se analizan estos datos globales en función de algunas variables personales y profesionales, se perciben algunas tendencias. En relación al género, se observa coincidencia entre hombres y mujeres a la hora de considerar la colaboración con el entorno la competencia mejor desarrollada en su propio centro. Sin embargo, discrepan sobre la situación de las otras dos:

- El desarrollo de la competencia del liderazgo en el propio centro es valorado más alto (en segunda posición) por los hombres que por las mujeres (última posición). Dos de los tres directores son hombres.
- En cuanto a la coordinación, son las mujeres quienes la valoran más alto (segunda posición), mientras que es valorada en última posición por los hombres.

Según la edad, los participantes con menos de 40 años consideran la colaboración con el entorno la mejor desarrollada en su propia escuela. Para los de 40 años o más, la más desarrollada sería la coordinación.

3.3. Percepción de maestros y equipos directivos sobre el nivel competencial del alumnado y del profesorado novel

En este apartado se pedía a maestros y equipos directivos que valoraran del 0 al 10 la percepción del nivel competencial con el que llegan al centro escolar los maestros noveles y/o los alumnos en prácticas. Como se observa en el gráfico 3, la competencia más valorada es la responsabilidad en el trabajo (8). En contraposición, la menos valorada es la relación con las entidades del entorno (5,08).

En función de algunas variables analizadas, se han detectado algunas tendencias. Teniendo en cuenta el género, existe unanimidad en valorar la responsabilidad en el trabajo como un punto fuerte de los estudiantes en prácticas y los maestros noveles.

Sin embargo, en otros aspectos los hombres se muestran más críticos y valoran por debajo de 5 las siguientes competencias: resolución de conflictos (4,50), análisis conjunto de situaciones complejas (4,50), impulso y dinamización de grupos de trabajo (4,67), relación con las entidades del entorno (4,67) y gestión del aula (4,75). De éstas, la que obtiene una puntuación más baja por parte de las mujeres es la relación con las entidades del entorno (5,22).

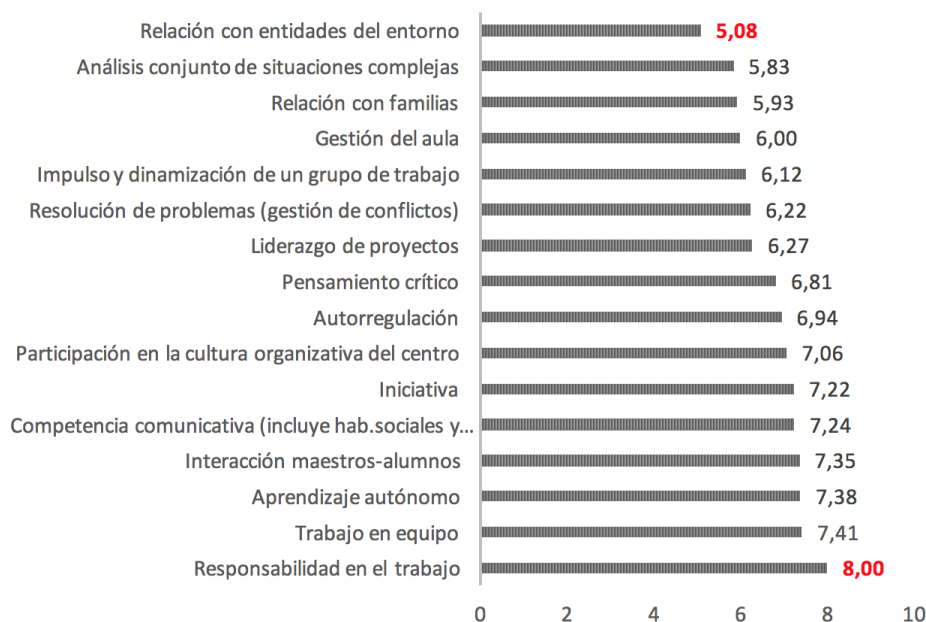


Gráfico 3. Percepción nivel competencial de maestros noveles y alumnado en prácticas
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, según la edad, aun coincidiendo en considerar que noveles y practicantes se comportan con responsabilidad en el trabajo, se constata una diferencia clara en la percepción de los profesionales de 40 años o más respecto al liderazgo en proyectos por parte de los recién llegados a la escuela. Éstos consideran que lo tienen menos desarrollado, en contraposición a cómo lo perciben los profesionales de menos de 40 años (5,17 vs.7,00).

4. Discusión y conclusiones

Recientes estudios internacionales apuntan al concepto de *teacher agency* y enfatizan la autopercepción del maestro como un profesional capaz de llevar a cabo cambios intencionales dirigidos al aumento de la calidad de la educación, tanto en su práctica como en las condiciones con que se encuentra en el ejercicio docente. Además de ciertas cualidades personales, parece necesario que el futuro maestro reciba patrones para desarrollar tal *agency* a lo largo de su formación inicial: ello dependería en buena parte de haber tenido una formación en que los estudiantes reciban el apoyo y las oportunidades de ser actores críticos de la profesión docente (Biesta, Priestley y Robinson, 2015). Este artículo se basa en una investigación aplicada que pretende mejorar la formación inicial de los estudiantes del Grado de Educación Infantil en relación a la adquisición de competencias relacionadas con el liderazgo pedagógico. En concreto, hemos analizado las opiniones de los equipos directivos y maestros que acogen estudiantes en prácticas en sus centros para conocer desde qué concepción y modelo de liderazgo y también desde qué prácticas realizan lo que podemos llamar primeras experiencias de inserción profesional a la función docente.

Se puede concluir que los maestros y equipos directivos consultados priorizarían la importancia de la coordinación sobre el liderazgo y la colaboración con el entorno para el buen funcionamiento de los centros, al tiempo que perciben como necesarias mejoras

profesionales en todas ellas. Los docentes más experimentados, sin embargo, equilibran la relevancia de la coordinación y del liderazgo. El valor de la coordinación para un buen ejercicio docente es resaltado desde hace algún tiempo por los estudios sobre el liderazgo distribuido citados anteriormente (Bolívar, 2010, 2011; Danielson, 2006; Leithwood, 2009; Leithwood et al., 2006; Murillo, 2006; OCDE, 2009; Spillane, 2006). Recientemente su importancia se está haciendo más explícita bajo el epígrafe de “liderazgo intermedio” (*middle leadership*) (Day, Gu, y Sammons, 2016; Gronn, 2003; Grootenboer, Edwards-Groves, y Rönnerman, 2015; Iranzo-García, Tierno-García, Barrios-Arós, 2014; Louis et al., 2010;). Se busca comprender de qué forma el liderazgo distribuido se convierte en acciones coordinadas para que en los centros educativos se ejerza liderazgo también desde los niveles intermedios.

Concretamente y en referencia a las competencias que estamos analizando, en los cuestionarios administrados, la coordinación es conceptuada como necesaria para llegar a acuerdos consensuados en los procesos educativos, evitar incongruencias y construir conocimiento, sobre todo orientado a la gestión del aula. Se concreta en establecer líneas metodológicas comunes a través de encuentros y reuniones regulares, así como de trabajo en equipo. Como apuntan Fairman y Mackenzie (2014), cuando los profesores salen de la propia clase y se comprometen con otros, son más capaces de asumir riesgos y ello favorece el ejercicio de diferentes roles de liderazgo para los que cada uno se siente preparado. La colaboración con la comunidad y el coliderazgo son metas también presentes en la definición que hacen de la coordinación. Sus concepciones se alinean con Perrenoud (2007) quien afirma que el saber participar en la gestión de la escuela y trabajar en equipo son competencias necesarias de la práctica docente y destaca la importancia de la coordinación de los agentes de una institución educativa y también su colaboración con el resto de la comunidad.

La competencia de liderazgo se entiende como el desarrollo de funciones que permitan marcar direcciones y ser referencia, motivar e implicar. Aparece de nuevo el componente de gestión de aula como escenario privilegiado, y se alude a competencias (o características personales) como la comunicación, la negociación, la empatía y la capacidad de resolución de conflictos. Se constata que el liderazgo es visto como una competencia desarrollada en las diferentes situaciones que afronta el docente (aula, proyectos, relación con las familias, gestión, entre otras), aunque se asocia especialmente a la figura del tutor. Se haría, por tanto, un énfasis en el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2011; York-Barr y Duke, 2004). Se habla también de corresponsabilidad y de coordinación, en coherencia con el modelo de liderazgo distribuido e intermedio, aunque muchas veces ellos mismos no lo conceptúen como liderazgo.

Colaborar con el entorno se concibe como la competencia de conocer las características y recursos sociales, económicos, culturales, etc. del entorno, así como de tener proyectos conjuntos con servicios o entidades locales y de desarrollarlos dentro y fuera de los centros educativos. Estas concepciones se acercan a la dimensión del liderazgo distribuido y ampliado al “liderazgo de sistema” (Apple y Beane, 1997; Comellas, 2010; Gairín y San Fabián, 2002; Hopkins y Higham, 2007) que completa las de liderazgo pedagógico y distribuido tratadas anteriormente.

Dadas las características de la muestra analizada, no destacaríamos, más allá de las ya mencionadas en el tratamiento cuantitativo, otras grandes diferencias entre las opiniones

sobre esas competencias (recogidas en las valoraciones cualitativas) respecto a las variables edad, género y experiencia docente y/o de tutorización.

En las tres competencias se evidencia un desequilibrio entre la valoración que los docentes y equipos directivos consultados consideran que debería tener en la profesión docente (entre 8 y 10) y la que perciben (entre 5 y 7), por lo que se trataría de competencias a mejorar. Reconocen que en sus centros estas competencias están notablemente desarrolladas, es decir, en mejor estado que en el común de la profesión.

El hecho de que, tal como hemos visto, la docencia está compartida con tareas de coordinación de una manera muy generalizada, unido a que estamos ante un colectivo de docentes experimentado y bastante estable desde el punto de vista laboral y profesional, puede explicar esta valoración, ya que pueden plantearse aspectos de mejora escolar que incluyan, en este caso, la ampliación del liderazgo a un mayor rango de instancias educativas.

Sobre la formación inicial, los encuestados consideran mejorables las competencias de los estudiantes en la resolución de conflictos, análisis de situaciones complejas, gestión del aula y relación con familias y entidades del entorno, y señalan adquiridas las de trabajo en equipo, iniciativa, responsabilidad, aprendizaje autónomo, participación en la cultura del centro e interacción con los alumnos.

Como se ve, las cuatro competencias de liderazgo educativo esenciales que Álvarez (2010) destacaba, a saber, competencia de pensamiento estratégico, de gestión del aprendizaje, de relación con las personas y competencia para la creación y animación de estructuras organizativas, siguen siendo el foco de la formación inicial y de la formación permanente del profesorado y la mejora escolar. Esa misma formación inicial ha de abordar la identidad de liderazgo de los estudiantes, en su gran mayoría mujeres, para atender al fenómeno de masculinización de los roles de dirección de centros todavía presente en nuestros contextos, español y europeo (Eurydice, 2013). En esa misma línea, estamos de acuerdo con que es necesario atender a los indicios de ciertas diferencias en los modos de dirigir cuando las directoras son mujeres a favor de una mayor tendencia a desplegar liderazgos pedagógico y distribuido (mayor comunicación en torno a la misión de la escuela, alto foco en la coordinación para mejorar la instrucción y creación de climas escolares para el aprendizaje positivos) para aumentar su presencia en los puestos de dirección escolar (Hallinger, Dongyu y Wang, 2016).

La colaboración con las escuelas para incrementar la consecución de competencias docentes de liderazgo, coordinación y relación con el entorno se muestra como un espacio privilegiado y disponible para la formación inicial de maestros. En ese mismo sentido, el período de prácticas en las escuelas se percibe como oportuno e idóneo para el desarrollo de estas competencias junto a los docentes y, sobre todo, junto a tutores y agentes implicados en el prácticum en múltiples situaciones profesionales.

Tenemos en cuenta los límites epistemológicos asociados a la propia metodología de estudio de caso que permite profundizar, pero no realizar generalizaciones. Así, nos proponemos seguir analizando las tendencias recogidas y contrastarlas con las perspectivas de los propios agentes participantes y con la revisión teórica del ámbito de la dirección escolar.

Somos conscientes de que en algunos análisis hemos sumado y no diferenciado las percepciones que tienen los maestros y equipos directivos sobre el desarrollo competencial

de noveles y estudiantes de prácticas (de últimos cursos). El motivo es centrarnos en la preparación de docentes y futuros docentes a los que no les separa mucha distancia en el tiempo, cosa que podría informar sobre la preparación atribuida más a la formación inicial que a la permanente. Así mismo, se presenta de forma indiferenciada la visión de los docentes y de los equipos directivos ya que provienen sólo de tres escuelas, aun sabiendo que puede ser muy diversa. Ese análisis diferenciado es objeto también de nuestra investigación.

Finalmente, la información debe contextualizarse en relación al conjunto de los objetivos de la investigación, globalmente entendida. En la misma, y a partir de una fase diagnóstica, se diseñaron y se están desarrollando y evaluando acciones formativas dirigidas a estudiantes, profesorado universitario y maestros en ejercicio, que pretenden consolidar “planes de acogida” para que las escuelas promuevan desarrollo competencial sobre esas mismas competencias tanto para los equipos directivos como para el conjunto del profesorado (incluido el profesorado novel o de nueva incorporación en el centro) y tutores y estudiantes en prácticas.

Vemos necesario contrastar las opiniones de equipos directivos, maestros, estudiantes y profesorado universitario ampliando la investigación a un mayor número de centros educativos, así como a diversos ámbitos geográficos con particulares recorridos en la definición del liderazgo escolar.

Agradecimientos

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto ARMIF 2015-00041 “Competencias de coordinación, liderazgo compartido y trabajo en red con la comunidad para el desarrollo de la profesión docente y la mejora escolar”. Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros. Financiado por AGAUR-Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de Cataluña.

Referencias

- Agudo, N. (2017). *Formación de formadores para la preparación de profesionales en contextos laborales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (Coords.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aramendi, P., Teixidó, J. y Bernal, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 313-332.
- AQU Catalunya. (2015a). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: l'opinió d'empreses i institucions. Principals resultats de l'estudi d'ocupadors 2014*. Barcelona: AQU Catalunya.
- AQU Catalunya. (2015b). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Barrios-Arós, C., Iranzo-García, P. y Tierno-García, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 371-387.

- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 472, 253-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.50>
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Cano, E. (2013). *El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados. Referencia: EDU2012-32766*. Madrid: MINECO.
- Cantón, I. y Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: Aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Comellas, M. J. (2010). El treball en xarxa: Un model de recerca i acció participativa per promoure la cooperació de les famílies. *Educar*, 45, 117-129.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. Eurydice report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Fairman, J. C. y Mackenzie, S. V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- Gairín, J. y San Fabián, J. L. (2002). La participación social en educación. En B. Jiménez y R. Mejías (Coords.), *Formación profesional. Orientaciones y recursos* (pp. 157-188). Barcelona: Praxis.
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Resolución ENS/906/2014 por la cual se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial*. Recuperado de <http://legislacion.derecho.com/resolucio-ens-0906-2014-23-abril-2014-departament-d-ensenyament-5643183>
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practices in an era of school reform*. Londres: Paul Chapman.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 79-93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hallinger, P., Dongyu, L. y Wang, W. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale.

- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/13632430701237289>
- Iranzo-García, P., Tierno-García, J. M. y Barrios-Arós, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C. y Tierno-García, J. M. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón. Revista de Pedagogía*. 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Michlin, M., Mascall, B., et al. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Molina, E. (2004). La mejora del prácticum, esfuerzos de colaboración. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-29.
- 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.
- Negrillo, C. e Iranzo-García, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 158-162.
- OCDE. (2009). *Mejora el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. París: OCDE.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ciudad de México: Colofón.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good y L. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P. y Barrios-Arós, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para enseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 223-251.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Breve CV de las autoras

Pilar Iranzo-García

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV) en Comisión de Servicios (Acreditada Titular ANECA, 2011). Licenciada y doctora en Pedagogía y diplomada en Profesorado. Imparte docencia en los grados de maestro y pedagogía y en el máster de formación del profesorado de ESO, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, en materias vinculadas a la mejora escolar y el asesoramiento a profesionales e instituciones educativas. Sus líneas de investigación son: mejora y liderazgo escolares, formación y desarrollo profesional del profesorado y docencia universitaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-9205>. Email: pilar.iranzo@urv.cat

Marta Camarero-Figuerola

Profesora e Investigadora Postdoctoral en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili. Licenciada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona en el año 2011. Premio Extraordinario del Máster Formación de Formadores por la Universitat Rovira i Virgili en el 2013 y Doctora en Pedagogía por la misma universidad en el año 2015. En la actualidad es Imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria; Educación Social y Pedagogía. Sus líneas de investigación son entre otras, el liderazgo educativo, docencia universitaria y mejora escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-0882>. Email: marta.camarero@urv.cat

Charo Barrios-Arós

Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV). Licenciada y doctora en Pedagogía. Ha sido directora del Departamento de Pedagogía de la URV durante ocho años. Imparte docencia en materias vinculadas a la planificación y organización educativa. Las líneas de investigación son: formación y desarrollo profesional del profesorado, docencia universitaria y mejora escolar y dirección de centros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3620-9338>. Email: charo.barrios@urv.cat

Juana-María Tierno-García

Profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía la Universidad Rovira i Virgili (URV). Licenciada y doctora en Pedagogía. Máster Interuniversitario de Tecnología Educativa. Directora del Departamento de Pedagogía de la URV. Imparte docencia en grado en materias relacionadas con la investigación y la evaluación en educación. Las líneas de investigación son: formación del profesorado, docencia universitaria y mejora escolar y dirección de centros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1027-7332>. Email: juanamaria.tierno@urv.cat

Sandra Gilabert-Medina

Profesora Lectora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV). Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicopedagogía por la URV. Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Responsable del Grado de Educación Infantil de la Sede Baix Penedès de la URV y Directora del Master en

P. Iranzo-García, M. Camarero-Figuerola, C. Barrios-Arós, J. M. Tierno-García y S. Gilabert-Medina

Educación Sistémica Multidimensional (título propio) de la URV. Imparte docencia en el Grado de Ed. Infantil en asignaturas relacionadas con la didáctica. Las líneas de investigación son: Psicomotricidad y aprendizaje, argumentación en el aula, enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y ciencias naturales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1003-0599>. Email: sandra.gilabert@urv.cat

Análisis de las Páginas Web de los Centros Públicos de Educación Secundaria de Cantabria (España)

Analysis of the Websites of Public Secondary Schools of Cantabria (Spain)

Víctor Tardío-Crespo *
Carmen Álvarez-Álvarez

Universidad de Cantabria, España

Con la profunda transformación social que ha provocado la integración de las TIC en nuestro día a día, los modos de comunicación en el mundo educativo han evolucionado hacia internet y hacia un universo en red. Este hecho ha convertido a las páginas web de los centros educativos, entre otros elementos, en herramientas catalizadoras del panorama escolar. Con la finalidad de conocer la presentación de los contenidos de dichas páginas ante sus diferentes públicos se ha llevado a cabo en el presente trabajo una investigación para analizar las sedes web de los cuarenta y ocho centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria. El análisis se ha llevado a cabo en relación a su contenido, organización, navegación, apariencia, diferenciación, velocidad, utilidad y accesibilidad. Los resultados obtenidos revelan cifras realmente alentadoras, como que sólo un 27'08% y 14'58% muestran deficiencias en su organización y claridad. Cabe destacar por otro lado, que la nota media de los sitios web en utilidad para las partes interesadas es de un 8'19 de valoración en su conjunto. Nos encontramos en líneas generales ante sitios webs con un claro carácter progresivo, activo e interactivo, aunque es posible concluir sugiriendo algunas mejoras como facilitar una difusión más rica de recursos útiles, así como suministrar una mayor exposición de los planes y proyectos más importantes del centro en algún apartado de las páginas web de los centros educativos.

Descriptor: TIC; Marketing; Escuela; Comunidad; Información.

With the profound social transformation that has led to the integration of ICT in our day to day, modes of communication in the educational world have evolved towards the Internet and towards a networked universe. This fact has turned the web pages of educational centers, among other elements, into catalytic tools for the school panorama. In order to know the presentation of the contents of these pages to their different audiences a research has been carried out in the present work to analyze the web sites of the forty-eight public secondary education centers of the Autonomous Community of Cantabria. The analysis has been carried out in relation to its content, organization, navigation, appearance, differentiation, speed, utility and accessibility. The results obtained reveal really encouraging figures, such as that only 27'08% and 14'58% show deficiencies in their organization and clarity. It should be noted on the other hand, that the average score of the websites in utility for the interested parties is of an 8'19 valuation as a whole. We are generally in front of websites with a clear progressive, active and interactive character, although it is possible to conclude by suggesting some improvements such as facilitating a richer dissemination of useful resources, as well as providing a greater exposure of the most important plans and projects of the center in some section of the web pages of educational centers.

Keywords: ICT; Marketing; Schools; Communities; Information.

*Contacto: vtardiocrespo@gmail.com

1. Fundamentación teórica

Gracias a la irrupción de las TIC, la confluencia de la Sociedad de la Información-Comunicación y la Sociedad de la Imagen la humanidad vive por y para la imagen y la información. El motor de este engranaje es Internet (Castells, 2006). A medida que la *World Wide Web* se vuelve más accesible y universal, es casi de obligado cumplimiento que las organizaciones, entidades, organismos e instituciones tengan su propia página web. De ahí que los centros educativos utilicen cada vez más la página web como soporte de presentación y comunicación con sus audiencias y se enfrenten al reto de difundir su trabajo en la red, informando, orientando y saciando la curiosidad de su público (Álvarez, 2017; Álvarez y García, 2017; Méndez y García, 2016).

La web escolar como portal institucional ha de dirigirse tanto a las audiencias internas (personal del centro, familias y alumnado), como a las externas (profesionales potenciales y sociedad en general). Es necesario que las webs escolares interactúen y desplieguen información de interés para las partes interesadas en cualquier momento y lugar (los estudiantes, el personal de centro, los padres y la comunidad) (Álvarez y García, 2017; Du Preez, 2007; Ferrer, 2005; Lynch, Horton y Marcotte, 2016; Regan, 2003; Taddeo y Barnes, 2016). De hecho, uno de los propósitos del sitio web es transformarse en un elemento de querencia entre sus audiencias (Du Preez, 2007; Hartshorne et al., 2006, 2008; Lynch, Horton y Marcotte, 2016; Maddux, 2001; Peña et al., 2016; Taddeo y Barnes, 2016).

Más concretamente, los objetivos para una web escolar eficiente para los centros educativos han de guiarse por los criterios abordados en los estudios internacionales (Associates, Jacob y Jensen, 2012; Bodura et al., 2009; Hartshorne et al., 2006, 2008):

- Introducción al centro: permitir introducirse en el trabajo del centro educativo cualquiera que sea su nivel.
- Suministro de una fuente de datos útiles: proporcionar datos localmente relevantes.
- Publicación del trabajo del estudiante: proporcionar oportunidades para que los estudiantes publiquen su trabajo tanto a nivel local como global.
- Intermediación hacia la amplitud de la información: facilitar recursos diversos para estudiantes (como herramientas para el estudio de las materias), familias (como información sobre los proyectos educativos, la organización del centro, las asociaciones de padres) y profesorado (como planes institucionales y recursos).

Según la investigación internacional, sintetizamos en ocho las dimensiones específicas que un sitio web escolar ha de tener (Du Preez, 2007; Ferrer, 2005; Hartshorne et al., 2006, 2008; Ng, Parette y Sterrett, 2003; Romero et al., 2002): contenido, organización, navegación, apariencia, diferenciación, velocidad, accesibilidad y utilidad.

- a) Contenido: informaciones relevantes de la institución tales como datos sobre su dirección y situación, vías de contacto, documentos administrativos, metas del centro, elementos académicos, galería de fotografías, etc. (Ferrer, 2005). Estos elementos que han de ser útiles para convertir al sitio web en un lugar eficiente. En este sentido, las mejores páginas webs tienen una apariencia simple e intuitiva (Camps et al., 2015; Ng et al., 2003; Pooch, 2005).

- b) Organización: la información de la web tiene que estar dispuesta claramente, respondiendo a un diseño funcional orientado al público visitante (Ng et al., 2003). Tiene que ofrecer un menú, un directorio o un mapa de navegación organizado siguiendo una lógica (Du Preez, 2007; Ng et al., 2003; Romero et al., 2002). Una organización simplificada hace que sea más fácil encontrar materiales en el sitio y que los diseños parezcan más brillantes y más sugerentes (Regan, 2003).
- c) Navegación: la manejabilidad de la web debe ser fácil, predecible, consistente y atractiva para convertir en eficaz y eficiente la información que soporta la página web (Du Preez, 2007; Ng et al., 2003; Oyola, 2016; Regan, 2003). Existe una regla de oro básica: dar la máxima información posible con el menor número de *clicks* (los expertos hablan de hasta tres) (Camps et al., 2015; Maddux, 2001; Ng et al., 2003; Regan, 2003).
- d) Apariencia: la imagen produce en el visitante atracción o rechazo hacia la página (Du Preez, 2007; Regan, 2003; Ng et al., 2003). Cuidar la apariencia significa tener en consideración aspectos de diseño como la legibilidad de la información (tamaño, contraste de colores, justificación), la función de cada uno de los elementos (imágenes, sonidos, texto, gráficos), así como, otras cuestiones más técnicas (calidad de diseño, tiempo de carga y ejecución, requisitos mínimos del sistema, servicios técnicos y de apoyo, coherencia visual, etc.) (Camps et al., 2015; Cantabria, 2009; Du Preez, 2007; Ferrer, 2005; Hartshorne et al., 2006, 2008; Romero et al., 2002).
- e) Diferenciación: cada página web ha de buscar su singularidad, posicionarse y distinguirse del resto a través de un desarrollo inteligente de los contenidos, de un diseño gráfico aceptable, una programación adecuada, una promoción de la página y un mantenimiento continuo (Du Preez, 2007). Tubin y Klein (2007) proponen que los sitios webs escolares formen parte del plan estratégico de la escuela para así poder presentar sus logros, impulsar su posicionamiento y mejorar su reputación, sin enmascarar ni distraer de la verdadera misión del centro y del tejido pedagógico de la enseñanza que se produce dentro de ella. A raíz de este pensamiento, los responsables de los centros escolares han comenzado a nutrirse del mundo del marketing, de sus herramientas y de sus técnicas para llevarlas al terreno escolar. El marketing se observa, en los discursos y vocabulario empleados en las metas, la misión, la visión, los objetivos o filosofía que algunos centros exponen en sus sitios webs; o del empleo de imágenes con finalidad de escaparate ante los padres y la comunidad educativa (Smith, 2007; Tamatea, Hardy y Nannes, 2008; Yemini y Cohen, 2016; Wilson y Carlsen, 2016).
- f) Velocidad: se recomienda que las páginas sean pequeñas para que éstas sean rápidas, ya que los usuarios tendrán una amplia variedad de equipos, distinta velocidad de conexión y grado de paciencia (Ng et al., 2003; Regan, 2003). La velocidad depende de la incorporación de imágenes y gráficos en los sitios webs escolares. Estos han de ser de calidad, pero de manera que no impida la carga de la página ni entorpezca la velocidad de descarga, debiendo evitarse la incorporación de demasiados gráficos o imágenes grandes e innecesarias (Hartshorne et al., 2006, 2008; Maddux, 2001; Ng et al., 2003).
- g) Accesibilidad: todas las personas, independientemente de sus discapacidades, deben poder disfrutar de la información desde una condición de igualdad (Krach y Jelenic, 2009; Maddux, 2001; Oyola, 2016; Rodríguez et al., 2013; Stilz y Menter, 2009;

Wells y Barron, 2006). Para ello, se deben seguir las "Pautas de Accesibilidad al contenido Web (WCAG 2.0)" de la "Iniciativa de Accesibilidad a la Web, el *World Wide Web Consortium (W3C)*".

- h) Utilidad: existe un acuerdo común en reconocer el potencial de los sitios webs escolares como una herramienta didáctica para docentes, estudiantes y familias (Aguilar y Leiva, 2012; Careaga, Jiménez y Badilla, 2014; Romero et al., 2002;). Hay que fomentar en la medida de lo posible la integración de material útil para los diferentes agentes (Tubin y Klein, 2007), y el uso de plataformas de enseñanza-aprendizaje (Moreira, Reis-Monteiro y Machado, 2017). Hay que alentar al profesorado y a los centros a cargar sus planes y proyectos. Asimismo, los estudiantes también deben participar en la creación de contenido para que tengan un sentido de pertenencia y desarrollen habilidades TIC (Hu y Soong, 2007).

Además de lo anterior, algunos autores nos hablan de otras dimensiones. Oyola (2016) recomienda evaluar periódicamente los sitios webs valorando aspectos como la funcionalidad, la usabilidad, la portabilidad y la eficiencia. Esto supone ver si lo que hay es lo que se necesita y si es efectivo (Du Preez, 2007; Romero et al., 2002; Taddeo y Barnes, 2016). Por otra parte, se recomienda actualizar los contenidos semanalmente para no caer en la obsolescencia, ya que los usuarios necesitan siempre nuevos contenidos (Du Preez, 2007; Romero et al., 2002). Asimismo, la figura del coordinador TIC, como persona encargada de dinamizar la web y al equipo docente encargada de su implementación y seguimiento es fundamental (Balas, Mirea y Mirea, 2014; McGarr y McDonagh, 2013; Rodríguez, Pozuelos y León, 2014).

Sin embargo, son necesarios estudios que analicen el estado de las webs escolares para saber realmente en qué punto del desarrollo web nos encontramos y determinar hacia dónde avanzar.

2. Método

El objetivo de este estudio es analizar el estado actual de las páginas web escolares de un conjunto de centros para saber en qué punto del desarrollo web nos encontramos y realizar propuestas de mejora. Los objetivos específicos de este estudio guardan relación con el análisis exploratorio de cada uno de los ocho rasgos específicos fundamentales anteriormente definidos, ya que hay bastante consenso sobre el tema entre los autores expertos. Tras visitar de manera irregular algunas páginas web escolares partimos de la hipótesis de que las páginas web escolares cumplen una función informativa sobre todo y que podrían orientarse más y mejor a sus visitantes.

Para realizar este estudio hemos decidido: 1) realizar un estudio con el universo de los centros públicos existentes en nuestra comunidad, lo cual permitiese una visita profunda de cada página y, asimismo, ofrecer informaciones relevantes y en buena medida, extrapolables a otras regiones. 2) Centrar el estudio en la etapa Secundaria, ya que es una etapa en la que hay una gran diversidad de opciones curriculares (aspecto que no tienen la etapa Infantil y Primaria) y puede haber profesorado especializado en materia TIC que contribuya al desarrollo web. En base a estos dos criterios visitamos y analizamos las sedes web de los 48 Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos de Cantabria. Se trata de 19 centros rurales, 17 urbanos y 12 neourbanos.

Para realizar este estudio exploratorio hemos tomado como referencia el portal institucional “EduCantabria” en el que la Consejería de Educación de Cantabria ofrece alojamiento a todas las sedes web de los centros de la región (Cantabria, 2009). No obstante, algunos IES no han optado por esta vía y emplean preferentemente sus dominios privados para sus sitios web (el 66,67%). Cuando así es, hemos analizado estas páginas web privadas y no la de Educantabria, ya que son las que se encuentran más completas y actualizadas. Por su parte, el 33’33% utilizan su web del portal Educantabria como sede principal. Como curiosidad, señalar que El 27,08% únicamente tienen su página en Educantabria; el 4’17% sólo sede web propia; y el 68’75% tienen ambas opciones.

Para realizar el análisis hemos empleado Excel, siguiendo el siguiente esquema de análisis planteado en la tabla y según las dimensiones planteadas en el marco teórico (cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones, variables y su definición

DIMENSIÓN	VARIABLES	DEFINICIÓN
	Datos de contacto	Correo: sí/ no/ incompleto
		Dirección: sí/ no/ incompleto
	Galería de fotos	Teléfono: sí/ no/ incompleto
		Redes sociales-blogs: sí/ no/ cuáles/ blogs activos-inactivos
	Historia/ metas ¹	Instalaciones: sí/ no
		Día a día: sí/ no
	Documentos administrativos	Excursiones: sí/ no
		Otras actividades y/o eventos: sí/ no
Contenido	Información de interés	Historia: de 0 a 3
		Metas: de 0 a 3
	Proyectos y planes ²	Comunicados/ avisos: sí/ no/ incompleto
		Impresos: sí/ no/ incompleto
	Enseñanzas-profesorado-departamentos	Horarios secretaría/ conserjería: sí/ no/ incompleto
		Matrícula: sí/ no/ incompleto
	Servicios y actividades	AMPA: sí/ no/ qué información
		Transportes: sí/ no/ qué información
	Actualización	Otra información (local, global, tiempo...): sí/ no/ qué información
		PEC: de 0 a 3
Organización y navegación	Botoneras	PGA: de 0 a 3
		NOFC: de 0 a 3
		Otros: sí/ no/ cuál o cuáles
		Enseñanzas: sí/ no
		Profesorado: sí/ no
		Departamentos: sí/ no
		Horario centro: sí/ no
		Horario clases: sí/ no
		Calendario escolar: sí/ no
		Biblioteca: sí/ no
		Noticias: sí/ no
		Actividades: sí/ no
		Sí/ no/ aparentemente
		Botonera vertical: sí/ no
		Botonera horizontal: sí/ no

	Estructura web	Mapa web: sí/ no
	Links	Enlaces directos: sí/ no
Apariencia ³	Valoración	Puntuación de 1 a 10
Diferenciación	Observación	Sí/ no/ qué elementos
Velocidad	Observación	Sí/ no
Accesibilidad ⁴	Muy accesible	De 0 a 10 problemas
	Bastante accesible	De 11 a 30 problemas
	Poco accesible	De 31 a 90 problemas
	Insuficientemente accesible	Más de 90 problemas
Utilidad ⁵	Familias ¹	Puntuación de 1 a 10
	Alumnado	Puntuación de 1 a 10
	Profesorado	Puntuación de 1 a 10
	Personal de centro	Puntuación de 1 a 10
	Otros usuarios	Puntuación de 1 a 10

Notas: ¹ En el apartado de Contenido nos encontramos con el subapartado Historia y Metas que se valora de 0 a 3. En este sentido se valora en ambas con un “0” a aquellos sitios web que no tienen referencia alguna a la historia y metas; con un “1” a los que tienen alguna referencia de carácter leve; con un “2” a los que tienen referencias de extensión introductoria pero que no se adentran en detalles; con un “3” a los que tienen una información completa y actualizada del subapartado en cuestión. ² En el apartado de Contenido nos encontramos con los subapartado Proyectos y planes donde se valoran de 0 a 3 el PEC, el PGA y el NOFC, respectivamente. En este sentido se valora en ambas con un “0” a aquellos sitios web que no tienen información sobre estos aspectos; con un “1” a los que tienen alguna referencia de carácter leve; con un “2” a los que tienen referencias de extensión introductoria pero que no se adentran en detalles; con un “3” a los que tienen una información completa y actualizada del subapartado en cuestión. ³ En el apartado de Apariencia existe una valoración de 1 a 10, la cual obedece a los siguientes parámetros. ⁴ En el apartado de Accesibilidad se analizan los distintos sitios a través de la página de análisis online de accesibilidad web “<http://www.tawdis.net>”. Esta web pertenece a la “Fundación CTIC” que es la sede de la oficina española de W3C y es una de las entidades con mayor número de investigadores en este aspecto. Su herramienta de análisis mide que la web sea perceptible, operable, comprensible y robusta e indica el número de problemas que encuentra en cada uno de estos criterios. Esto servirá para clasificar a las webs en “muy accesibles” (cuando se detecte de 0 a 10 problemas en total entre todos los criterios), “bastante accesibles” (de 11 a 30), “poco accesibles” (de 31 a 90) e “insuficientemente accesibles” (cuando sean más de 90). Para analizar los datos se ha realizado un análisis estadístico descriptivo de recuento de frecuencias que han sido traducidas a términos de porcentajes, habiéndose categorizado también informaciones cualitativas relevantes durante el estudio de algunas de las variables. ⁵ En el apartado de Utilidad existe una valoración de 1 a 10 para la utilidad de las páginas web para las distintas partes educativas (públicas) a los que se dirigen las páginas web. Esta valoración obedece a los siguientes parámetros para cada una de las partes.

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

A continuación, recogemos los principales resultados obtenidos tras el análisis de las páginas webs de los centros objeto de estudio. Nos detendremos a examinar los ocho aspectos anteriormente señalados: contenido, organización, navegación, apariencia, diferenciación, velocidad, accesibilidad y utilidad (cuadro 2).

Cuadro 2. Resultados obtenidos tras el análisis de las páginas web

1	2	3	4	5
La web provoca un rechazo absoluto (incoherencia visual, contrastes de colores, agotamiento visual...). No contiene elementos gráficos de calidad.	La web es incoherente visualmente, pero contiene uno o dos elementos de diseño con algo de rigor (imágenes, textos...).	Existen algunos elementos de coherencia visual (tamaño, contraste colores, justificación...) pero aún insuficientes como para provocar atracción.	Se cuida la apariencia gráfica moderadamente, pero no en la totalidad de apartados y sub-apartados de la sede web.	Se cumple el requisito 4, pero en la totalidad de los apartados y sub-apartados.
6	7	8	9	10
La web tiene coherencia visual y una calidad en el diseño aceptable de manera global.	Se percibe un gusto gráfico y de diseño notable, más que aceptable.	La atracción hacia la web para el visitante en criterios de calidad, gusto y apariencia es total.	Cumple el requisito 8. Está a la vanguardia. Utiliza patrones de moda en el mundo del diseño gráfico (fuentes, imágenes, etc.).	Cumple los requisitos 8 y 9. Existe una integración total entre el diseño de la página web y el diseño del propio centro físico. Una única política de imagen.
1	2	3	4	5
No se contempla ningún elemento de utilidad para la parte.	Existe información de carácter genérico que es de poca utilidad para la parte.	Existe información de carácter genérico que es de escasa utilidad para la parte.	Existe información de carácter genérico que es de cierta utilidad para la parte, pero aún insuficiente.	Contiene información de utilidad para la parte (horarios, contacto, etc.).
6	7	8	9	10
Cumple el requisito 5. Fomenta la participación de la parte de alguna manera con herramientas genéricas.	Cumple el requisito 5 y 6. La herramienta de participación es dinámica y es atendida por un soporte que no cae en la obsolescencia.	Cumple el requisito 5, 6 y 7. Contiene otras herramientas online de comunicación externas a la web y de utilidad para la parte (redes sociales...).	Cumple el requisito 5, 6, 7 y 8. Fomenta a la parte para la creación de contenido web.	Cumple los requisitos 5, 6, 7, 8 y 9. Contiene plataformas creadas ex profeso para la dinamización e interacción de la parte en relación al centro y al mundo educativo.

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Contenido

Para analizar el contenido hemos analizado si contiene y cómo utiliza: datos de contacto (correo, dirección, teléfono, redes sociales y blogs); galería de fotos (de instalaciones, día a día, excursiones, otras actividades y eventos); historia y metas; documentos administrativos (comunicados y/o avisos, impresos, horarios conserjería y secretaría, matriculación); información de interés (AMPA, transportes, otra información local-global); proyectos y planes (PEC, PGA, NOFC, otros); enseñanzas, profesorado y departamentos; y servicios y actividades (horario centro, horario clases, calendario escolar, biblioteca, noticias, actividades). Se trata de un apartado más amplio que el resto, ya que para valorar el contenido se precisaba analizar muchos aspectos.

3.1.2. Datos de contacto

Un 93'75% de los centros ponen a disposición del usuario su "correo electrónico". Un único centro no informa sobre su contacto en este sentido, y dos centros permiten contactar a través de un formulario web, sin mostrar su correo de centro. En cuanto a la "dirección postal" y su "localización" a través de mapa del entorno, el 89,58% sí las exponen. Tan sólo un centro no tiene información de ningún tipo sobre esto, y cuatro centros sí que informan de su dirección postal pero no de su localización y ubicación vía mapa. Casi la totalidad de los centros informan de su "teléfono" en las sedes webs (el 97'92%). Únicamente un centro no dispone de este dato de contacto en su página.

El análisis de las "redes sociales y blogs" arroja varios datos interesantes. El 87'5% de las páginas webs tienen enlaces directos a algún tipo de red social o blog, y el 12'5% no. De los centros que usan redes sociales, "Facebook" es la favorita y supone un 35'72% de uso en relación a éstas, seguida por "Twitter" con un 28'57%. Por otra parte, existe un uso del 35'71% de otro tipo de redes sociales. En cuanto a los blogs (de centro, de departamento, biblioteca, etc.) y enlaces a estos en las páginas web de centro, existe un total de 334 (55'69% están activos, mientras que el 44'31% aparecen inactivos u obsoletos) (figura 1).

3.1.3. Galería de fotos

La tipología de las fotografías de la galería había sido establecida en las instantáneas sobre "instalaciones" (el 72'92% de los centros sí disponen de este tipo de fotos en sus sedes web), sobre el "día a día" del centro (el 72'92% de los centros sí); sobre "salidas escolares" 81'25% sí; y, por último, sobre otras "actividades y eventos" el 83'33% sí (figura 1).

3.1.4. Historia/metás

En relación a la "historia", el 64'58% de los centros no explica la evolución del centro. Teniendo como referencia de valoración el "3" como que la página web dispone de información completa de estos dos epígrafes, y a la baja en valoración hasta puntuar con un "0" a las sedes web que no tengan nada de información sobre ello (siguiendo los parámetros de valoración, por tanto, expuestos en la metodología); valoramos al 2'08% con una puntuación de "1"; el 6'25% con un "2"; y, por último, con una valoración máxima de "3", el 27'09% de los centros (figura 2).

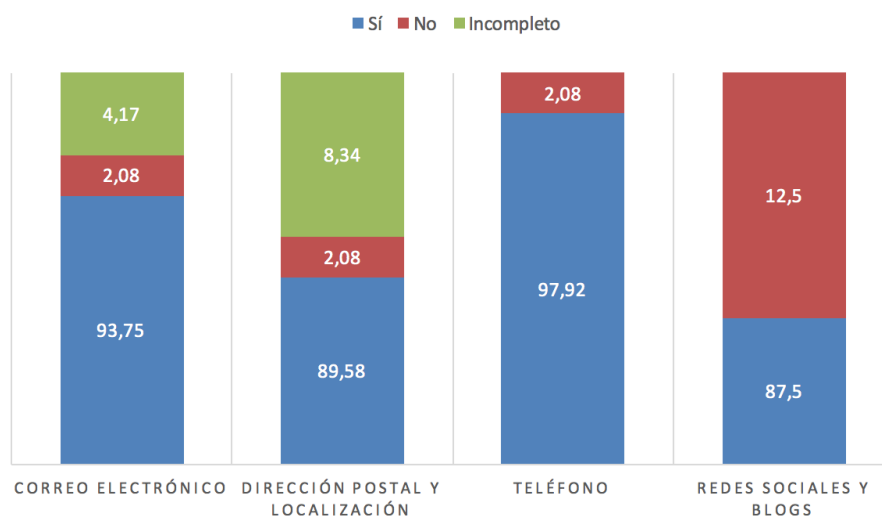


Figura 1. Datos de contacto de los centros
Fuente: Elaboración propia.

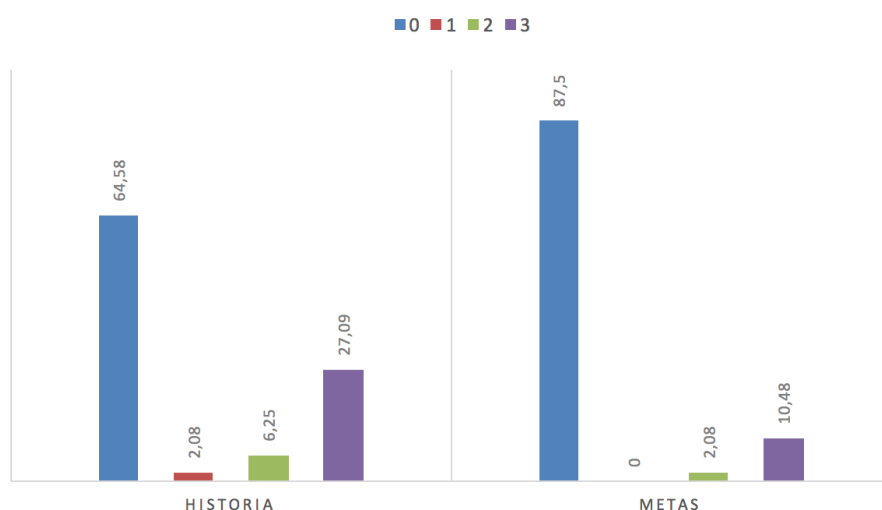


Figura 2. Valoración historia/ metas
Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a las “metas institucionales”, un 87’5% de los centros no las mencionan y han obtenido una valoración de “1”; un 2’08% una valoración de “2”; y únicamente el 10’42% menciona las metas íntegramente con un “3” de valoración.

3.1.5. Documentos administrativos

En relación a la parte administrativa, un 66’67% dispone de una sección de “comunicados/avisos”, un 31’25% no y un centro muestra esta sección de manera incompleta. En cuanto a “impresos” varios, propios del centro y de la secretaría, un 60’42% sí dispone de ellos de forma completa, un 33’33% no, y un 6’25% tiene algunos. Lo mismo ocurre con la información y documentación sobre la “matriculación”: un 62’5% ofrece esto a los usuarios en sus sedes web, un 35’42% no, y un 2’08% de manera incompleta. Los “horarios de secretaría/ conserjería” están en un 64’58% de los casos.

3.1.6. Información de interés

El 56'25% tiene información sobre el AMPA del centro; el resto, no. La “información sobre transporte” se ve reflejada en menor escala en las webs (22'92%). En cuanto a “otro tipo de información” un 54'17% expone algo, y el resto no.

3.1.7. Proyectos y planes

Para valorar la calidad de la exposición de estos apartados, se había establecido una puntuación de “0 a 3” (siendo “0” sinónimo de una inexistencia sobre tal proyecto o plan, y “3” una completa información sobre el mismo; siguiendo los parámetros de valoración expuestos en la metodología) (figura 3).

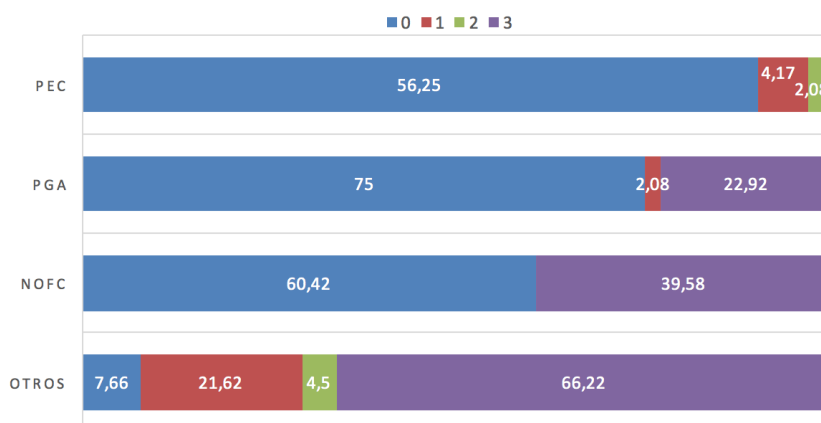


Figura 3. Valoración proyectos y planes
Fuente: Elaboración propia.

3.1.8. Enseñanzas, profesorado y departamentos

Existe información sobre las enseñanzas que se imparten en el centro a todos los niveles en la amplia mayoría de los centros (un 85'42%). Únicamente un 14'58% no muestran esta información. En lo relativo al “profesorado”, existe un 62'5% de las webs que nos hablan del profesorado del centro, y un 37'5% que no exponen nada al respecto. Y ya, por último, la información sobre los “departamentos” (su estructura, profesores, jefe de departamento, etc.), un 75% sí que nos informan sobre ello.

3.1.9. Servicios y actividades

La información sobre servicios y actividades que se nos muestra en las páginas web de los centros se distribuye de la siguiente manera. En relación a los “horarios de centro” se refleja en el 50% de las páginas. Por otra parte, los “horarios de las clases” nos lo ofrecen el 41'67%. En relación al “calendario escolar”, obtenemos los mismos porcentajes (41'67% sí y 58'33% que no). Las webs que mencionan el servicio de “biblioteca” de centro representan un 66'67%. Un alto porcentaje (el 89'58%) tiene un apartado de “noticias” sobre el centro. La información sobre las “actividades” de centro están incluidas en el 83'33% de las webs.

3.1.10. Actualización

Un 75% mantiene su página actualizada; mientras que un 14'58% no, teniéndolas obsoletas; y un 10'42% las mantienen actualizadas aparentemente.

3.2. Organización y navegación

Disponen de “botonera vertical” el 47’92% de las páginas y “botonera horizontal” la inmensa mayoría (el 89’58%). Uno de los elementos más importantes de navegación, el “mapa web”, es utilizado por el 56’25%. En los “enlaces directos” a otros sitios web de interés, destaca que casi todos lo utilizan (91’67%), únicamente cuatro páginas no utilizan (el 8’33%) (figura 4).

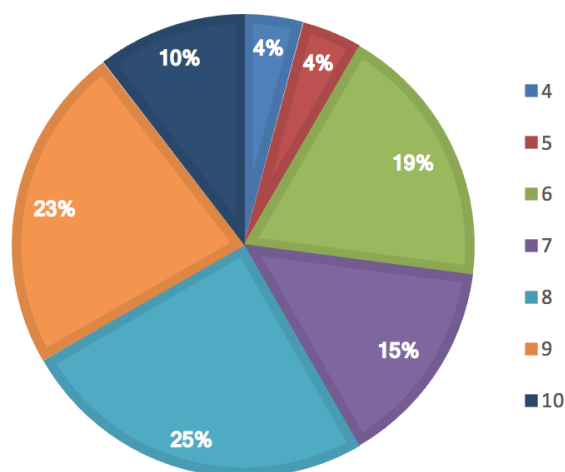


Figura 4. Valoración organización y navegación
Fuente: Elaboración propia.

3.3. Apariencia

Se estableció una puntuación de “1 a 10” para valorar la calidad gráfica según los parámetros estipulados en la metodología, apoyados por el marco teórico. Con los resultados se obtiene una media de 7,37 (figura 5).

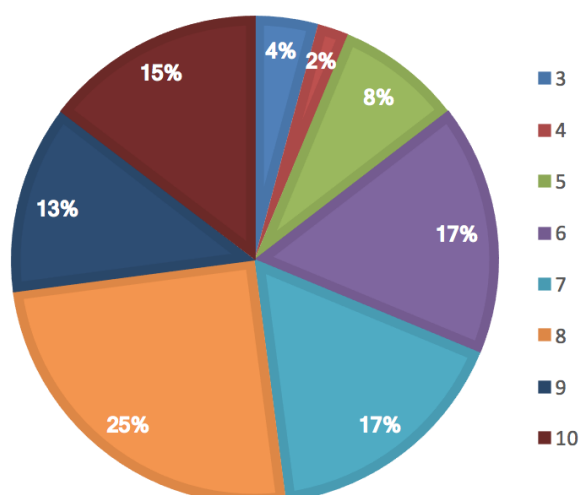


Figura 5. Valoración apariencia
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Diferenciación

Emplean estrategias de marketing el 18'75% de las webs (9 centros). Los elementos empleados son: utilización de lenguaje de marca, posicionamiento educativo idílico en el discurso, o uso de fotografías y vídeos corporativos basados en cánones estéticos. No se ha encontrado ningún tipo de comunicación de imagen de centro en lemas o tipo folleto publicitario, únicamente nos hemos encontrado con los logotipos, pero no en un sentido mercadotécnico. Como han sido pocas las webs que han hablado de su filosofía, tampoco se ha advertido discursos de posicionamiento ante la diversidad.

3.5. Velocidad

La velocidad de las páginas web no presenta deficiencias en su navegación ni en la descarga de sus documentos o conexión en alguno de los enlaces externos. Las 48 sedes web muestran una respuesta óptima en este aspecto.

3.6. Accesibilidad

Después de examinar todas las páginas web en la página de análisis online de accesibilidad “<http://www.tawdis.net>” según las “Pautas de Accesibilidad al contenido Web (WCAG 2.0)” de la “Iniciativa de Accesibilidad a la Web, el *World Wide Web Consortium*”, obtenemos:

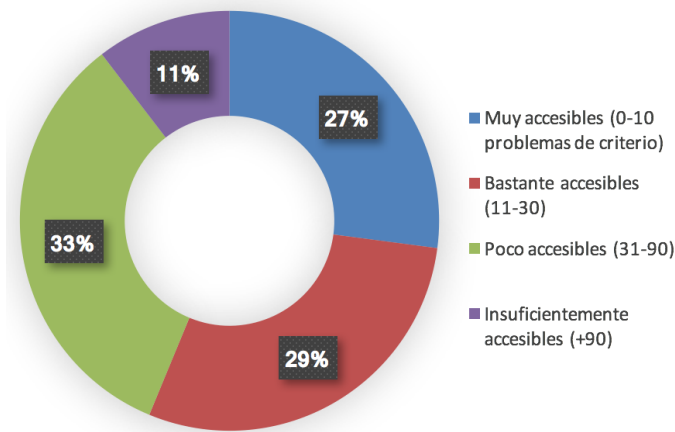


Figura 6. Accesibilidad Webs
Fuente: Elaboración propia.

Encontramos en este apartado 27 sitios web “muy o bastante accesibles”. Por su parte, 21 “poco o insuficientemente accesibles”.

3.7. Utilidad

Hemos analizado el grado de utilidad que las páginas desempeñan para las partes interesadas (familias, alumnado, profesorado, personal de centro y otros usuarios), así como, la utilización de recursos u otros elementos de enseñanza y aprendizaje entre profesorado y alumnado. De esta manera, se han valorado las páginas según el grado de utilidad para los distintos públicos de interés con una medición de “1 a 10” según los parámetros de valoración que se expusieron en la metodología.

En la mayoría de las páginas webs, las familias pueden contactar con el centro e informarse sobre distintos aspectos de su interés (académicos, administrativos, horarios, profesores,

etc.); el alumnado puede acceder a lugares donde prolongar sus conocimientos, o donde aprender de manera continua, así como, horarios, etc.; el profesorado tiene a su disposición posibilidades para subir todas las pesquisas de sus materias, así como, otro material de refuerzo y aprendizaje educativo; y el resto de visitantes puede informarse y hacerse una idea de lo que son los centros, de lo que disponen y de cómo se gestionan (figura 7).

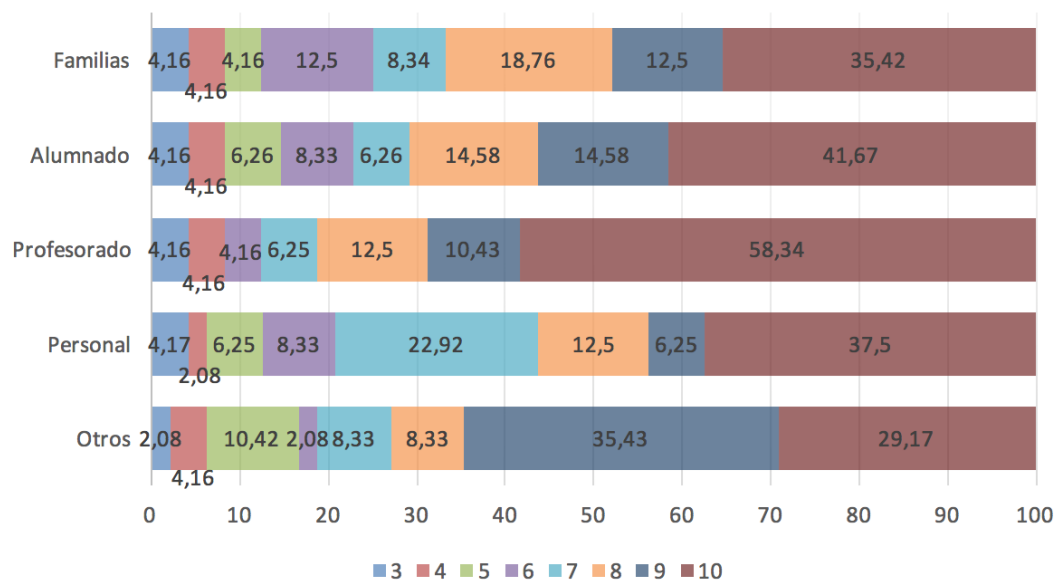


Figura 7. Valoración utilidad páginas web para las partes interesadas
Fuente: Elaboración propia.

Con este resultado, se obtiene una nota media para las “familias” de “8”, para el “alumnado” de “8,1”, para el “profesorado” de “8,7”, para el “personal de centro” de “7,94”, y para “otros usuarios” de “8,23”.

4. Discusión y conclusiones

En conclusión, nos encontramos con un panorama alentador en el terreno de las páginas web de los IES públicos de Cantabria. Se tiende hacia sitios webs “progresivos, activos e interactivos”, en detrimento de las sedes web “emergentes y pasivas” (Hu y Soong, 2007; Taddeo y Barnes, 2016; Wells, 2001) que son minoría en la región. Esto contradice la hipótesis de partida que teníamos, y nos encontramos con que las páginas web visitadas no cumplen únicamente una función informativa.

Las sedes web muestran en líneas generales un contenido bastante completo y actualizado que introduce a los centros a modo de presentación. Facilitando datos de contacto y ubicación, galería de imágenes, documentos administrativos, información sobre enseñanzas, profesorado y departamentos. Y de una manera satisfactoria, tanto para las audiencias internas (personal del centro, familias y alumnado), como para las audiencias externas (profesionales potenciales y sociedad en general) (Du Preez, 2007). Aspectos a mejorar en el contenido sería una inclusión por parte de los centros de su historia y metas (pues actualmente son pocos los que hablan de ello); un mayor suministro de datos útiles de interés y una mejora de la calidad de los mismos; una mayor exposición de los planes y proyectos principales que muestren el “alma” del centro; y aunque sí se detecta una apuesta

por las noticias y eventos de los centros, se tendría que incluir en más centros todavía otras informaciones de las actividades y servicios que se ofrecen (calendario escolar, biblioteca, etc.).

En relación a la organización y facilidad de navegación, se echa de menos una mayor apuesta por un elemento como es el mapa de navegación, pero la valoración global es notable. Valoración también de esta calidad, para el diseño y apariencia gráfica general de las páginas analizadas, el cual es el único signo apreciable de diferenciación (entendiéndolo como marketing escolar) que se encuentra en la mayoría de las webs, ya que éste no está inmerso, ni se palpa en el estudio desde una perspectiva comercial. A la accesibilidad aún le queda recorrido y se ha de seguir trabajando en ello, y desde la administración se ha de hacer ver a los centros la necesidad de su aplicación (aunque es un asunto en alza y con una cifra aceptable de sitios web accesibles). Todas estas cuestiones son básicas en la gestión del estilo web (Lynch, Horton y Marcotte, 2016).

En el aspecto de utilidad para las partes, la mayoría las páginas web están orientadas a las partes interesadas al contrario de lo que planteamos en nuestra hipótesis. Existe un desarrollo creciente de las páginas dentro de su uso como soporte de interacción con sus usuarios, así como, plataforma de aprendizaje-enseñanza y fuente de recursos de todo tipo. De esta manera, a las sedes web en lugares donde crear una identidad conjunta entre los centros y las partes interesadas (Du Preez, 2007; Hartshorne et al., 2006, 2008; Maddux, 2001; Taddeo y Barnes, 2016;). Se echa de menos la publicación de trabajos de estudiantes, que no se han encontrado y lo cual tiene un gran potencial como indican los teóricos (Associates, Jacob y Jensen, 2012; Özkanb, Altun y Uimúekd, 2009).

Aunque todavía queda trabajo, una gran parte de los centros han comprendido la audiencia de sus sedes web, y ello les ha ayudado a tomar buenas decisiones sobre cómo debe ser organizada como ya indicaran Regan (2003), Maddux (2001) y Du Preez (2007). Esto conduce hacia páginas de calidad que han optimizado las operaciones organizacionales y funcionales de su centro, como ya dijera Tubin y Klein (2007).

Una de las grandes limitaciones del presente estudio ha sido el análisis de la dimensión velocidad. No se han encontrado problemas de velocidad, pero para realizar el trabajo de campo se ha utilizado un único medio informático, por lo que la información sobre esta dimensión está sesgada. En futuros estudios recomendamos realizar un análisis de los sitios web desde diferentes ordenadores para valorar mejor este aspecto.

En relación a futuros investigadores sobre la materia, se invita a analizar el papel que desempeña el “Coordinador TIC” de centro como desarrollador del sitio web y como soporte del mismo (Álvarez, 2017; Álvarez y García, 2017). Existen numerosos estudios sobre sus funciones e importancia, pero no investigaciones únicas sobre su función ligada a este aspecto. También, otra dimensión en la que se pueden adentrar los investigadores, es la dimensión “accesibilidad”, cuyo campo de investigación tiene un gran potencial según hemos apreciado durante la investigación. Por último, es muy interesante considerar en futuros estudios la utilización que hacen los centros educativos de las nuevas redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram...), pues durante el análisis se ha distinguido un uso creciente de las mismas. Asimismo, fomentar modos de uso de éstas con una misión pedagógica y de gestión de centro. Asimismo, sería interesante replicar el estudio en otras comunidades autónomas para aumentar el conocimiento más allá de la comunidad de Cantabria. Sería un reto de futuro llegar a formular una normativa aplicable a los centros

de Educación Secundaria que les permitiese diseñar, desarrollar e innovar su web escolar atendiendo a todos los criterios examinados en este artículo.

Por todo ello, concluimos con las palabras de Ferrer (2005): "es tan irracional menospreciar las posibilidades que nos brinda la red y limitamos a hacer un uso transmisor, como emplear un avión a reacción para trasladarse por carretera sin llegar a despegar ni un solo palmo del suelo" (p. 209). Con este trabajo esperamos alentar a la mejora a los futuros profesionales que trabajen en el mundo de las páginas web escolares y apuesten por su mejora.

Referencias

- Álvarez, C. (2017). ¿Qué me ofrecen las páginas web de los centros educativos? Estudio exploratorio en Cantabria (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 49-63. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.003>
- Álvarez, C. y García, J. I. (2017). The management of schools' websites in Cantabria, Spain. *Research in Learning Technology*, 25(1), 70-79. <https://doi.org/10.1080/21567069.2017.1270579>
- Aguilar, M. C. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Revista de Medios y Comunicación*, 40, 7-19.
- Associates, T. S., Jacob, A. M. y Jensen, L. I. (2012). *School site visits: What can we learn from choice schools in Milwaukee?* Fayetteville, AR: University of Arkansas.
- Balas, E., Mirea, D. y Mirea, L. (2014). The ICT coordinator in school a XXI century education. *Journal Plus Education*, 10(1), 312-317.
- Bodura, E., Özkanb, F., Altun, E. y Üimüekd, Ö. (2009). The role of teacher in web enhanced learning activities in primary school information technologies lesson: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1043-1051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.188>
- Camps, V. J., Sanz, M. J., García, C., Caballero, M. T. y Fernández, D. (2015, enero). La importancia del diseño de una página web de un departamento. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Universidad de Alicante.
- Careaga, M., Jiménez, L. y Badilla, M. G. (2014). School networks to promote ICT competences among teachers. Case study in intercultural schools. *Computers in Human Behavior*, 30, 442-451. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.024>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Du Preez, H. (2007). *Issues to consider during the development and promotion of a primary school web site*. Pretoria: University of Pretoria.
- Ferrer, R. (2005). Diseño de páginas web en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 199-220.
- Hartshorne, R., Friedman, A., Algozzine, B. y Isibor, T. (2006). Secondary schools online: Are high school web sites effective? *American Secondary Education*, 34(2) 50-66.
- Hartshorne, R., Friedman, A., Algozzine, B. y Kaur, D. (2008). Analysis of elementary school web sites. *Technology & Society*, 11(1), 291-303.

- Hu, C. y Soong, A. K. (2007). Beyond electronic brochures: An analysis of Singapore primary school web sites. *Educational Media International*, 44(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/09523980600922761>
- Krach, S. K. y Jelenic, M. (2009). The other technological divide: K-12 web accessibility. *Journal of Special Education Technology*, 24(2), 31-37. <https://doi.org/10.1177/016264340902400203>
- Maddux, C. D. (2001). Solving accessibility and other problems in school and classroom web sites. *Rural Special Education Quarterly*, 20(4), 11-18. <https://doi.org/10.1177/875687050102000403>
- McGarr, O. y McDonagh, A. (2013). Examining the role of the ICT coordinator in Irish post-primary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 267-282. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.755132>
- Méndez, J. M. y García, M. D. (2016). Las TIC en centros de educación primaria y secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, 29, 34-65.
- Moreira, J. A., Reis-Monteiro, A. y Machado, A. (2017). E-innovación en la educación superior. *Comunicar*, 51(21), 39-49.
- Ng, C. K., Parette, P. y Sterrett, J. (2003). Evaluation of a graduate school web-site by graduate assistants. *College Student Journal*, 37(2), 242-260.
- Oyola, C. X. (2016). *Análisis de calidad de los sitios webs de las universidades del Ecuador mediante herramientas y estándares Web*. Tesis de Doctorado. Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
- Peña, S., Lazkano, I. y García, D. (2016). Internet del futuro. *Comunicar*, 46(24), 29-36.
- Poock, M. (2005). Determining the design of effective graduate school web sites. *College and University Journal*, 80(3), 23-26.
- Regan, B. (2003). Usability in school web sites: Five steps to a better web site for your school. *Library Media Connection*, 21(4), 71-98.
- Rodríguez, F. P., Pozuelos, F. J. y León, J. C. (2014). The role of ICT coordinator. Priority and time dedicated to professional functions. *Computers & Education*, 72, 262-270. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.009>
- Rodríguez, G., Laitano, M. I. y Andrés, G. (2013). Análisis propositivos para la construcción de entornos web accesibles en educación superior. *Revista IRICE*, 5, 11-35.
- Romero, R., Gallego, O., Noguera, M., Romero, D. y Torres, M. L. (2002). Diseño, aplicación y evaluación de un tutorial para elaborar páginas web educativas. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 185-195.
- Smith, A. (2007). Adam smith meets walt disney: School image on the world wide web. *Journal of Educational Administration and History*, 39(1), 63-80. <https://doi.org/10.1080/00220620701194325>
- Stilz, J. y Menter, L. (2009). Inaccessible school webpages: Are remedies available? *Journal of Law & Education*, 38(3), 393-408.
- Taddeo, C. y Barnes, A. (2016). The school website: Facilitating communication engagement and learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 421-436. <https://doi.org/10.1111/bjet.12229>

- Tamatea, L., Hardy, J. y Ninnes, P. (2008). Paradoxical inscriptions of global subjects: Critical discourse analysis of international schools' websites in the Asia. *Critical Studies in Education*, 49(2), 157-170. <https://doi.org/10.1080/17508480802040241>
- Tubin, D. y Klein, S. (2007). Designing a school website: Contents, structure, and responsiveness. *Planning and Changing*, 38(4), 191-207.
- Wells, A. (2001). Creating and maintaining the school web site, meaningless task or educational activity, luxury or necessity? En M. Leask (Ed.), *Issues in teaching using ICT* (pp. 130-142). Nueva York, NY: Routledge Falmer.
- Wells, J. A. y Barron, A. E. (2006). School web sites: Are they accessible to all? *Journal of Special Education Technology*, 21(3), 23-30. <https://doi.org/10.1177/016264340602100303>
- Wilson, T. S. y Carlsen, R. L. (2016). School marketing as a sorting mechanism: A critical discourse analysis of charter school websites. *Peabody Journal of Education*, 91, 24-46. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119564>
- Yemini, M. y Cohen, A. (2016). School websites as an internationalization assessment tool. *Education and Information Technologies*, 21(3), 607-623. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9343-7>

Breve CV de los autores

Víctor Tardío-Crespo

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y FP por la Universidad de Cantabria (2017), licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad del País Vasco (2007). Ha desarrollado la mayor parte de su carrera profesional en el mundo de la comunicación (ejecutivo de cuentas en varias agencias de publicidad, ejecutivo de cuentas *freelance* para Onda Cero Cantabria y el grupo Atresmedia, *community manager* y gestor cultural del Centro Cultural Ramón Pelayo de Medio Cudeyo, etc.). Su línea de investigación principal es el análisis de la gestión de las redes web en el ámbito escolar en Educación Secundaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0224-2025>. Email: vtardiocrespo@gmail.com

Carmen Álvarez-Álvarez

Doctora en Pedagogía (Premio Extraordinario de Doctorado) por la Universidad de Oviedo, Máster en Acción Tutorial por la Universidad de Valencia, licenciada en Pedagogía y Graduada en Educación Primaria. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica y Organización Escolar. Es miembro fundador de la Red Iberoamericana de Investigadores en el estudio de la educación en territorios rurales de la Asociación Universitaria iberoamericana de Postgrado. Ha participado en numerosos congresos a nivel nacional e internacional, ha realizado diversas estancias de investigación y ha publicado en prestigiosas revistas. Su línea de investigación principal es la Organización Escolar en Educación Primaria y Secundaria. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>. Email: mcalvarezalvarez@gmail.com

Gestión y Evaluación de la Monitorización en el Sector de Auditoría Interna de una Universidad Federal Brasileña: Una Propuesta Constructivista

Management and Evaluation of Monitoring in the Internal Audit Sector of a Brazilian Federal University: A Constructive Proposal

Lucas dos Santos Matos *
Sandra Mara Iesbik Valmorbida
Sandra Rolim Ensslin

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

La auditoría interna debe contribuir con la administración a través de la orientación de las mejores prácticas, así como a través de la evaluación de desempeño organizacional para mejorar la gestión y alejándose del mero relato de deficiencias de control y problemas encontrados. El objetivo es construir un modelo de apoyo para el seguimiento de la gestión del departamento de Auditoría Interna de la Universidad Federal, utilizando las percepciones y las particularidades del gestor responsable. Se utilizó la metodología MCDA-C, desarrollando un modelo para generar conocimiento para proporcionar apoyo a la toma de decisiones, con el fin de permitir la transparencia y la coherencia de las acciones del gestor. El modelo se compone por indicadores de desempeño, que presentan, los aspectos necesarios y suficientes para el gestor, permitiendo la visión holística de la situación actual. El MCDA-C permitió la identificación de 33 elementos primarios de evaluación, que se expanden y se desarrollan en la forma de conocimiento. El modelo completo se estructuró con una composición de dos puntos de vista fundamentales, operado por 18 criterios. Con puntuación global de 16 puntos, se han desarrollado acciones de mejora, con el fin de mejorar el contexto evaluado, ofreciendo al gestor una secuencia de acciones necesarias para alcanzar los niveles más altos de desempeño.

Descriptor: Evaluación; Aprendizaje; Gestión; Brasil; Universidad.

The internal audit must contribute with the administration through the orientation of the best practices, as well as through the evaluation of organizational performance to improve the management and moving away from the mere narrative of control deficiencies and problems encountered. The aim is to build a support model for monitoring the management of the Internal Audit Department of the Federal University, using the perceptions and the particularities of the responsible manager. The MCDA-C methodology was used, developing a model to generate knowledge to provide support for decision-making, in order to allow transparency and coherence of the actions of the manager. The built model was composed of performance indicators, which present, the necessary and sufficient aspects for the manager, allowing a holistic view of the current situation. The MCDA-C allowed the identification of 33 primary elements of evaluation, which are expanded and developed in the form of knowledge. The complete model was structured with a composition of two fundamental points of view, operationalized by 18 criteria. With a global score of 16 points, improvement actions have been developed in order to improve the evaluated context, offering to the manager a sequence of necessary actions to reach the highest levels of performance.

Keywords: Evaluation; Learning; Management; Brasil; University.

*Contacto: l.matos@ufsc.br

Introducción

Las auditorías internas se han utilizado con el fin de controlar y prevenir pérdidas y desperdicios, mejorando el desempeño económico en diversas organizaciones. Para ello, los sectores responsables de Auditoría Interna se utilizan principalmente para el análisis de los diferentes controles internos, la evaluación de la integridad y la eficacia de su trabajo (Alic y Rusjan, 2011; Enyue, 1997; Feizizadeh y Brozzetti, 2016; Subramaniam, Ng y Carey, 2004).

Sin embargo, tan importante como la realización de auditorías, para el análisis de los controles internos de una organización, la monitorización y la implantación de las recomendaciones, realizadas después de los trabajos de auditoría, para el perfeccionamiento de los controles internos, también surge como actividad imprescindible para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la Auditoría Interna (Alic y Rusjan, 2011; Brozzetti, 2016; Neidermeyer y Neidermeyer, 2005).

La actividad de monitorización, para la Auditoría Interna, tiene por fin averiguar si las recomendaciones emitidas, a partir de los hallazgos y de las constataciones encontradas en trabajos de auditoría en las áreas de la gestión, fueron o están siendo providenciadas (Alic y Rusjan, 2011; Soh y Martinov-Benhie, 2011). Se trata de un seguimiento para el mantenimiento de las áreas consideradas deficientes o que tienen riesgo razonable de ocurrir problemas (Neidermeyer y Neidermeyer, 2005). En este sentido, se hace necesaria la existencia de un fuerte proceso de gestión para la referida actividad, en el cual su gestor tenga pleno conocimiento y control sobre los aspectos que juzgue como esenciales – necesarios y suficientes– y que proporcione informaciones oportunas para apoyar las sus decisiones (Rupsys y Boguslauskas, 2007; Subramaniam, Ng y Carey, 2004).

Entre las organizaciones que poseen en las auditorías internas una función primordial para asegurar la confiabilidad de sus controles internos, las universidades se presentan como entidades complejas, las cuales involucra actividades de investigación, enseñanza y extensión, además de gran importancia social frente a la sociedad, apalancando la formación profesional y el desarrollo de la ciencia (Ensslin et al., 2014). En este sentido, el desarrollo de las actividades de auditoría interna en estas entidades se presenta como de fundamental importancia para la continuidad y fortalecimiento de la gestión universitaria.

En vista de lo expuesto, demostrada la importancia de la función de monitorización insertada en actividades de auditorías internas, se busca identificar cómo realizar la gestión de esta función, sabiendo de las diversas incongruencias y de múltiples factores que pueden interferir para su administración. Así que la pregunta de investigación establecida para marcar este estudio es: ¿cómo apoyar la gestión de las recomendaciones del sector de auditoría interna, teniendo en cuenta las percepciones y particularidades de su gerente?

Con el fin de responder a la pregunta de investigación, se define como un objetivo general de la obra Construir un modelo de apoyo para el seguimiento de la gestión del departamento de Auditoría Interna de la Universidad Federal, utilizando las percepciones y las particularidades del gestor responsable.

El objetivo general definido será atendido después de la conclusión de los siguientes ítems: (i) identificar los aspectos esenciales para el gestor en lo que se refiere a la gestión del

monitorización de la Auditoría Interna; (ii) medir, ordinariamente y cardinalmente, los aspectos clave identificados mediante la integración de los criterios para permitir la visión holística del modelo y el *status quo*; y (iii) apoyar la gestión por medio de las recomendaciones para el perfeccionamiento de los aspectos esenciales, para explicitar posibles factores de mejora para el gestor.

El instrumento de intervención seleccionada para el desarrollo del objetivo de trabajo, frente al enfoque constructivista fue la metodología MCDA-C, que utiliza las percepciones y los valores de la gerencia para el modelo de gestión de la construcción (Ensslin, Dutra y Ensslin, 2000).

Se justifica la realización de este estudio frente a su importancia, originalidad y viabilidad (Castro, 1977). La UFSC se presenta como la 8ª mejor universidad brasileña, según el ranking divulgado por la Folha de São Paulo (2016), con más de 48.000 alumnos y con un presupuesto anual de más de mil millones de reales (UFSC, 2016), lo que acarrea en la gran necesidad de tener control interno para el mantenimiento de sus actividades. Único, porque desde el estudio de la literatura no demostró la existencia de modelos para evaluar el desempeño de la actividad de supervisión de las auditorías internas, incluso considerado como fundamental (Subramanian et al., 2004). Se presenta viable, por el interés del gestor de la auditoría interna en la construcción del modelo personalizado, para apoyar sus decisiones.

Este artículo se presenta en cinco secciones, incluida esta introducción. La segunda sección trata del referencial teórico, lidiando con orígenes y fundamentos de metodologías multicriterios constructivistas y sobre gestión de la monitorización en Auditorías Internas, permitiendo un conocimiento sobre lo que existe en la literatura en relación al tema central de este trabajo. Los procedimientos metodológicos utilizados durante la investigación son presentados en la sección tres. La sección cuatro presenta los resultados de la construcción del modelo de gestión, demostrando las etapas realizadas para la estructuración y la finalización de la herramienta. Las consideraciones finales se presentan en la quinta sección. Por último, las referencias bibliográficas se presentan.

1. Revisión de la literatura

Este referencial teórico está dividido en dos secciones, buscando fundamentos para el instrumento de intervención y para el tema de investigación, gestión de la monitorización en auditoría interna.

1.1. Metodologías multicriterio constructivistas. Origen y Fundamentos

El objetivo de las herramientas dirigidas a evaluar el desempeño organizacional es hacer que el gestor realice las mejores decisiones en sus contextos. Sin embargo, el significado de mejor puede asumir diversas caras, dependiendo del enfoque en que se propone visualizar un problema (Roy, 1993, 2016). Este trabajo se ocupa del enfoque del apoyo a la decisión.

El apoyo a la decisión puede ser definido como la actividad utilizada para ayudar en la obtención de elementos esenciales para el soporte a la decisión de los agentes involucrados en el proceso decisorio, proporcionando condiciones más favorables y coherentes para subsidiar y aclarar las informaciones necesarias para este agente, aumentando la consistencia del proceso de toma de decisiones (Roy, 1993, 2016). Para este enfoque, se

crea que el gestor es libre para comportarse frente a sus particularidades, y no lo ve como un usuario racional de las informaciones, el cual debería elegir solamente las decisiones óptimas proporcionadas por modelos genéricos (Roy, 2016).

El creciente debate sobre los métodos de aproximación con soporte de decisiones se fortalece a partir de la década de 1980, con los estudios de Keeney, Roy, Skinner, Landry y Bana o Costa (Bortoluzzi, Ensslin, Ensslin, 2011; Lacerda, Ensslin y Ensslin, 2011a), principalmente donde se fortalece la visión del multicriterio, a partir del paradigma que en un proceso decisorio los actores toman en cuenta un conjunto de aspectos a ser considerados, y no más criterios únicos (Roy, 2016). En este sentido, la *Multiple-Criteria Decision Analysis* (MCDA) se fortalece, que consideran la existencia de criterios diferentes y contradictorios para un entorno de toma de decisiones. La Metodología Multicriterio de Apoyo a la Decisión-Constructivista (MCDA-C) trae nuevas miradas para realizar la gestión de evaluación de desempeño organizacional, utilizando la lógica constructivista para el desarrollo de entendimiento del contexto y consecuencias de decisiones tomadas para los administradores (Azevedo et al., 2013; Lacerda et al., 2014; Roy, 1993; Tasca, Ensslin y Ensslin, 2012). En este sentido, el MCDA-C no busca las alternativas óptimas de decisión como en las tradicionales MCDA, y sí, la búsqueda de la construcción del conocimiento en el gestor para estructurar, evaluar y mejorar la gestión (Ensslin et al., 2010).

Para la MCDA-C, el objetivo de realizar la gestión del contexto es dar soporte a los responsables en entornos complejos, conflictivos e inciertos, con múltiples aspectos, conocidos o poco conocidos, donde el gestor necesita desarrollar comprensión sobre la situación y las consecuencias de sus decisiones (Ensslin et al., 2013; Lacerda et al., 2011b; Zamcopé et al., 2010). El enfoque constructivista que la metodología adopta presupone la existencia un gestor que desea desarrollar conocimientos sobre el contexto, el cual desarrolla un cuerpo coherente de conocimientos capaz de permitirle comprender las consecuencias de sus decisiones en los aspectos que éste considera importantes, sin imponer los racionalismos de la objetividad, pero disociado de los contextos de toma de decisiones específicas en que los que gestores están actuando (Ensslin et al., 2010).

De esta forma, la MCDA-C se presenta como un instrumento apropiado para el problema de investigación referido, buscando la construcción de un modelo de gestión personalizado para el gestor del sector de Auditoría Interna de la UFSC, en lo que se refiere al proceso de monitorización.

1.2. Gestión de la monitorización en la Auditoría Interna

La auditoría interna tiene un papel clave para salvaguardar los intereses de las organizaciones y dirigir los esfuerzos y recursos para lograr los objetivos estratégicos de estas entidades (Alic y Rusjan, 2011; Feizizadeh, 2012; Friedman, Akaaboune y Margolis, 2013; Minder, Leinicke y Rexroad, 2014; Rensburg y Coetzee, 2016; Rupsys y Boguslauskas, 2007; Soh y Martinov-Benhie, 2011; Subramaniam, Ng y Carey, 2004).

Para realizar la gestión de la auditoría interna, permitiendo el logro de los objetivos estratégicos y el cumplimiento de los planes de auditoría, la literatura ha discutido la importancia del uso de la evaluación del desempeño (Feizizadeh, 2012; Minder, Leinicke y Rexroad, 2014; Rensburg y Coetzee, 2016; Rupsys y Boguslauskas, 2007; Soh y Martinov-Benhie, 2011). Sin embargo, a pesar de la importancia creciente, no se trata de algo común (Alic y Rusjan, 2011).

La información proporcionada por la evaluación de las auditorías internas tiene la intención de promover la eficiencia y efectividad de las auditorías, mantener la integridad de los controles internos, motivar y estimular la mejora operacional, riesgo de control y ayudar a la organización a alcanzar sus objetivos (Alic y Rusjan, 2011; Feizizadeh, 2012; Rensburg y Coetzee, 2016; Rupsys y Boguslauskas, 2007; Soh y Martinov-Benhie, 2011; Subramaniam, Ng y Carey, 2004).

Dentro de las actividades de auditoría interna, monitorización merece una atención especial (Brozzetti, 2016; Niedermeyer y Niedermeyer, 2005; Subramaniam, Ng y Carey, 2004). Esta actividad es responsable de supervisar las recomendaciones formuladas por el sector de auditoría interna con el fin de corregir las desconformidades (Alic y Rusjan, 2011), que ayudan en la mejora y el fortalecimiento de los controles internos de gestión (Feizizadeh, 2012; Friedman, Akaaboune y Margolis, 2013; Neidermeyer y Neidermeyer, 2005). Así, la monitorización busca la mitigación de las debilidades evidenciadas durante los trabajos de auditoría, hasta la atención plena de las recomendaciones emitidas (Enyue, 1997).

En este sentido, algunos trabajos encontrados utilizan métricas para evaluar el desempeño de sectores de auditoría interna, utilizando datos e informaciones de las actividades de monitorización, como tasa de cumplimiento de las auditorías planificadas en el período; El tiempo transcurrido desde el inicio de la auditoría hasta la entrega del informe; Volumen de recomendaciones genéricas emitidas; Volumen de recomendaciones repetidas; Las solicitudes canceladas; Cumplimiento del plan de trabajo; Cumplimiento de los plazos definidos; y la tasa de asistencia de las recomendaciones (Minder, Leinicke y Rexroad, 2014; Rupsys y Boguslauskas, 2007; Soh y Martinov-Benhie, 2011).

Rupsys y Boguslauskas (2007) contribuyen, afirmando que estas métricas no deben ser vistas como factores aislados, localmente, sino como partes de un conjunto global que permita la visualización del desempeño integrado de toda la actividad.

Sin embargo, incluso evidenciada la importancia de un sistema de gestión para la actividad de monitorización de la auditoría interna, no se encontraron modelos que tratase específicamente del referido tema, representando la laguna de investigación que se desea llenar con este trabajo.

3. Método

Los procedimientos metodológicos de esta investigación se presentan en tres diferentes partes: (i) un marco metodológico; (ii) proceso de selección del referencial teórico; y (iii) instrumento de intervención: metodología Multicriterio de Apoyo a la Decisión-Constructivista (MCDA-C).

3.1. Encuadre

En relación a la naturaleza del objetivo de esta investigación, en virtud de la intención de crear un modelo de gestión para la actividad de monitorización del sector de Auditoría Interna de la UFSC, que permitirá a su gestor la generación de conocimiento sobre el contexto y sobre los aspectos esenciales para su gestión, esta es enmarcada como exploratoria (Gray, 2013). Para la construcción del modelo de gestión específico al decisor, según el paradigma constructivista, se utilizaron datos primarios, pues todas las

informaciones empleadas fueron recolectadas durante interacciones entre los investigadores (facilitadores) y el gestor (Richardson, 1999).

El enfoque del problema de esta investigación involucra características cualitativas y cuantitativas. Las características cualitativas son evidenciadas, principalmente, durante la fase de estructuración del modelo, en el cual construye una Estructura jerárquica de valor con los aspectos juzgados como esenciales por el gestor, y durante la fase de recomendaciones, en el cual el facilitador, con auxilio del gestor, Las posibles acciones de perfeccionamiento para mejorar la gestión. La fase de evaluación del modelo justifica la característica cuantitativa de la investigación, en la cual se pudo medir el modelo cualitativo a partir de funciones de valores para cuantificar los juicios del gestor, transformando escalas ordinales en cardinales, e identificando las tasas de compensación del modelo (Gray, 2013).

En cuanto al procedimiento técnico, se utilizó un estudio de caso (Gray, 2013), buscando construir un modelo de gestión personalizado para apoyar las decisiones en las actividades de monitorización del sector de Auditoría Interna de la UFSC, basándose en la Metodología Multicriterio de Apoyo a la Decisión (MCDA-C).

3.2. Proceso de revisión de literatura

A fin de construir la fundamentación teórica de este trabajo, se buscó un método reconocido científicamente para realizar la selección de artículos y su posterior análisis. Por lo tanto, hemos elegido utilizar el *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C), de manera que, a partir de la visión del mundo de los autores, se seleccionó una cartera bibliográfica alineada con el tema de investigación. La figura 1 representa las etapas en el método ProKnow-C (Dutra et al., 2015).

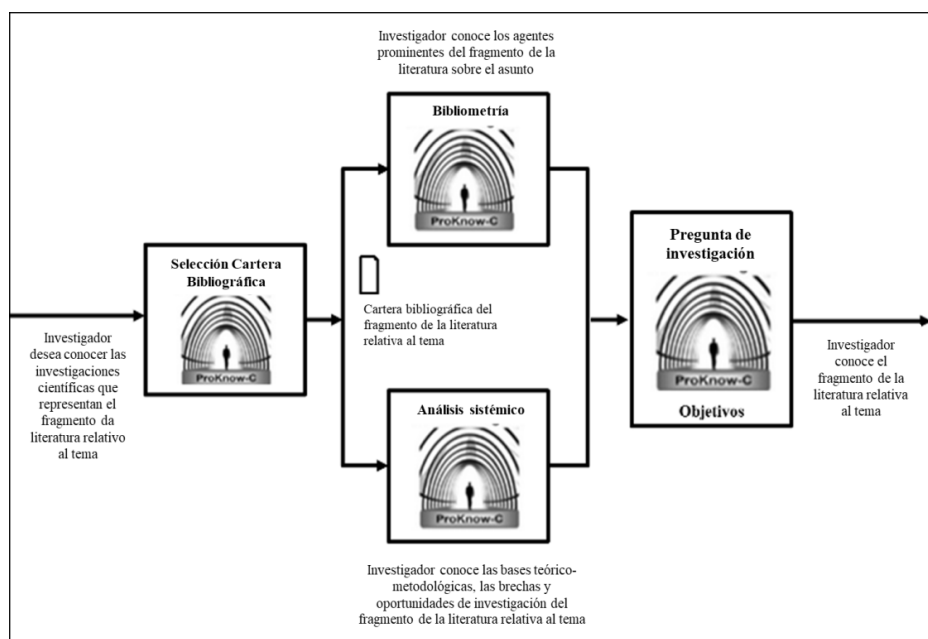


Figura 1. Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C)

Fuente: Traducido desde Dutra y otros (2015, p. 707)

Como el objetivo de este trabajo no es explorar la literatura acerca del asunto de investigación, sólo la primera fase del proceso se realizará, seleccionando dos diferentes

carteras, sobre (i) metodologías multicriterio constructivistas y (ii) gestión de la monitorización en la auditoría interna. Así, a partir de estas carteras, se construirá el capítulo de revisión de esta investigación.

Para la primera cartera, se buscó en seis bases de datos reconocidas: *Science Direct*, *Web of Science*, *Scopus*, *Emerald*, *Wiley* y *EBSCO*. La línea de comandos utilizada para la búsqueda fue: ("multicriteria method*" OR "multi-criteria method*" OR "multiple-criteria method*" OR "decision aid*" OR "decision support*") AND ("constructivist" OR "constructivism"). A partir de estos datos, se identificaron 159 referencias, que pasaron por los análisis de adherencia y alineación en cuanto a título, resumen y texto integral, restando 15 artículos como portafolio final.

Para la segunda selección de la cartera, se basó sobre la misma base establecida anteriormente, con la siguiente línea de comandos: ("performance evaluation" OR "performance assessment" OR "performance appraisal" OR "performance measurement" OR "performance management") AND ("internal audit" OR "internal auditing"). Con estos datos, se identificaron 112 referencias en las seis bases investigadas, las cuales pasaron por los análisis de adherencia y alineamiento al tema buscado, finalizando en una cartera bibliográfica representativa con 11 artículos. Es importante señalar que, en un primer momento, se intentó incluir el uso de un eje en las palabras clave para delimitar las actividades de monitorización en los artículos, sin embargo, esa inclusión no retornó buenos resultados y, de esta forma, se realizó este análisis a partir de la lectura de los resúmenes.

3.3. Metodología multicriterio de apoyo a la decisión-constructivista

Se propone, aquí, presentar los procedimientos para la construcción del modelo de gestión y los aspectos referentes al instrumento de intervención, la Metodología Multicriterio de Apoyo a la Decisión-Constructivista (MCDA-C).

La metodología MCDA-C tiene como objetivo apoyar a los responsables de la toma de decisiones en sus procesos de gestión, admitiendo que éste pretende construir conocimiento sobre los múltiples factores que interfieren en el contexto y que existe una diversidad de puntos de vista que pueden ser tenidos en cuenta. En este sentido, la metodología busca crear la comprensión necesaria, a partir de la identificación y organización de los aspectos juzgados por el gestor como esencial para su gestión, lo que permite la evaluación y mejora de los procesos de gestión (Ensslin et al., 2008; Lacerda, Ensslin y Ensslin, 2011a; Marafon et al., 2015).

El desarrollo del modelo de gestión por la metodología MCDA-C consta de tres pasos principales (Ensslin et al., 2000), como se muestra en la figura 2 (i) fase de estructuración, (ii) fase de evaluación, y (iii) fase de recomendaciones.

4. Resultados

Esta sección tiene por objeto presentar los procesos involucrados para la construcción del modelo de gestión dirigido al apoyo a la decisión del área de monitorización del sector de Auditoría Interna de la Universidad Federal de Santa Catarina, considerando el sistema de valores, intereses y preferencias de su gestor.

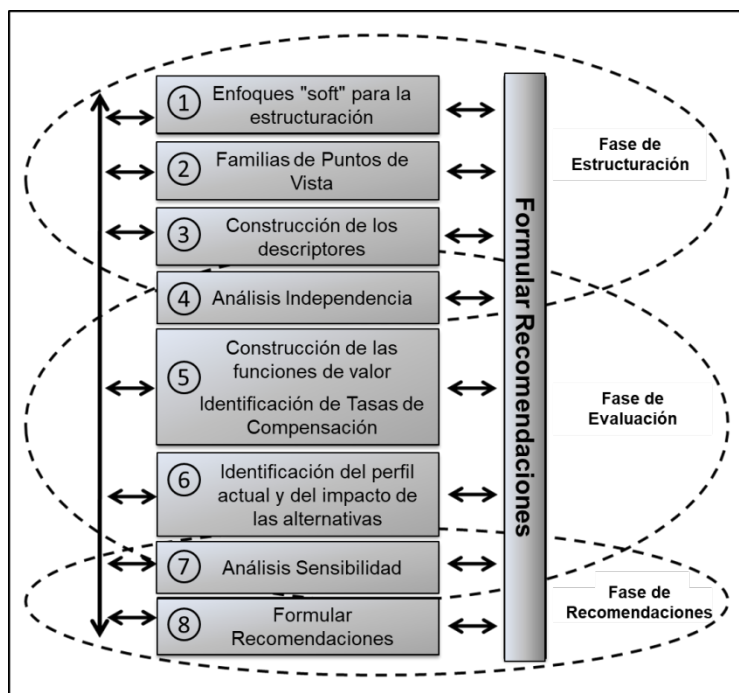


Figura 2. Metodología multicriterio de apoyo a la decisión-constructivista (MCDA-C)

Fuente: Recuperado de Ensslin y otros (2000, p. 81).

Las actividades de monitorización de la auditoría interna tienen una importancia fundamental para la gestión de la Universidad Federal de Santa Catarina, ayudando en el fortalecimiento de los controles internos, imprescindibles para el alcance de la eficiencia y transparencia de las acciones de la organización. El modelo de gestión para la actividad de monitorización, personalizado para el Auditor Jefe de la UFSC, posibilitará mayor poder de análisis de los aspectos esenciales para el gestor y también conocer el impacto de sus decisiones sobre las acciones potenciales.

De esta forma, como se ha informado anteriormente, el modelo construido con base en la metodología MCDA-C permite servir como una herramienta para incrementar mayor comprensión, en el gestor, sobre las consecuencias de sus acciones y los reflejos en los sistemas de valores.

4.1. Fase de estructuración

Como se afirma en Ensslin, Dutra y Ensslin (2000), esta fase consiste en la evidencia y organización de los aspectos juzgados por el gestor como esenciales para ser tomados en consideración en el proceso de monitorización y perfeccionamiento, promoviendo un lenguaje común entre las partes que constituyen el núcleo. Para la metodología MCDA-C, se entiende como aspectos esenciales aquellos que, según la percepción del gestor, son necesarios y suficientes para explicar el proceso de gestión que se está trabajando, función de monitorización en la auditoría interna de la Universidad Federal de Santa Catarina, en este caso.

Inicialmente, se hace necesario definir a los actores involucrados en los procesos de gestión del ambiente que se está buscando la estructuración. Así, los actores se explicitan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Actores implicados en el proceso

Stakeholders	Gestor	Auditor-Jefe de la UFSC
	Intervenciones	Jefe de Gabinete de la UFSC
		Rectoría de la UFSC
		Contraloría General de la Unión
Facilitador	Autores del trabajo / Investigadores	
Servicios	Servidores de la Auditoría Interna de la UFSC	

Fuente: Elaboración propia. (2017).

Después de la definición de los actores involucrados en el proceso, se buscó dilucidar una etiqueta para el problema a ser gestionado. En este sentido, a través de un proceso de diálogo interactivo –llamada en la metodología como *brainstorming*– entre los facilitadores y el gestor, se le preguntó a hablar con el director sobre sus preocupaciones y objetivos con el fin de planificar el contexto que busca construir conocimiento. Así, quedó definido como título del problema: "Gestión de la monitorización de las recomendaciones realizadas por el sector de Auditoría Interna de la UFSC". También se definió un resumen, conteniendo la contextualización del problema, la justificación, el objetivo y el producto final esperado, que se utilizan para orientar los trabajos de estructuración.

Posteriormente, la segunda etapa de la metodología, denominada Familias de Puntos de Vista, comienza con la exploración del discurso del decisor, buscando evidenciar los Elementos Primarios de Evaluación (EPE), los cuales representan las preocupaciones iniciales que emergieron del gestor al explicitar sobre sus problemas de gestión. Estos elementos sirven de base para la identificación de los aspectos esenciales para el gestor. Durante esta etapa se identificaron 33 EPE.

Para cada uno de los EPE, se construye, al menos, un concepto dirigido a la acción (Bortoluzzi, Ensslin, Ensslin, 2011), que es la expansión del conocimiento del respectivo EPE. Estos conceptos deben poseer dos polos, presente y opuesto psicológico. El polo presente debe apuntar la dirección de preferencia del gestor, y el polo opuesto psicológico debe apuntar la consecuencia que se desea mitigar o eliminar al tener éxito con el referido objetivo propuesto, generando conocimiento sobre lo que el gestor desea evitar y sus ambiciones para el desarrollo de sus actividades. Para completar el concepto, se utilizan puntos suspensivos (...), los cuales separan el polo presente y el opuesto psicológico, y deben ser leídas como la expresión "en vez de". Un recorte de los EPE y dichos conceptos se presentan en el cuadro 2.

Se identifican los conceptos para cada uno de los EPE, se realiza la agrupación de los conceptos en áreas de preocupaciones estratégicas similares, según las percepciones del gestor. Esta agrupación permite la exposición de los macro-conceptos que explican los valores que el gestor juzga como esenciales para la gestión del contexto evaluado.

Después de la agrupación, se realiza la organización de los conceptos, desarrollando el entendimiento de cada concepto estratégico en conceptos más operativos. Para que esto se haga realidad, hacemos uso de los mapas de relaciones o mapas cognitivos (Tasca, Ensslin y Ensslin, 2012), haciendo la vinculación de los conceptos finales a los medios para alcanzarlos y evaluarlos. Cuando sea necesario, los nuevos conceptos se construyen para relacionar diferentes conceptos, hasta el momento en que el tomador de decisiones toma el tiempo suficiente conceptos existentes y así completar el valor de la Estructura

Jerárquica de Valor (EJV) (Lacerda et al., 2011a), haciendo operacionales aquellos conceptos más estratégicos.

Cuadro 2. Muestra de EPE identificados y sus respectivos conceptos

	CONCEPTO		
	N.	Polo Presente	Polo opuesto psicológico
01. Retrasos	C001	Garantizar que las recomendaciones se cumplan en el plazo fijado	Continuar con problemas o incompatibilidad en los controles internos de la institución
18.Recomendaciones sobrepasadas	C019	Asegurarse de que las recomendaciones anticuadas sean archivadas	Hacer esfuerzos en recomendaciones sin asertividad
	C020	Asegurar la existencia de controles fuertes para asegurar el cumplimiento de las recomendaciones antes de perder la validez	Perder la asertividad de las auditorías
33. Evidencias para la atención	C036	Asegurar que las recomendaciones sean registradas como atendidas a partir de una comprobación válida	Uso de palabras del gestor para evaluar la atención de las recomendaciones
	C037	Estimular la búsqueda de evidencias concretas para la atención de recomendaciones	Registrar el cumplimiento de recomendaciones con elementos intangibles

Fuente: Elaboración propia.

El EJV construido a partir de la organización de los conceptos, se divide en *clusters*, de acuerdo con la similitud de contexto y con la percepción del gerente. Estos *clusters* etiquetan conceptos previamente construidos, lo que permite la visualización de Puntos de Vista Fundamentales (PVFS), más estratégicos, y Elementales (PVES), más operacionales. Al final, para cada punto de vista operativo, se define un descriptor, el cual introduce una escala de medida ordinal, con la descripción de lo que debe ser medido y con niveles de referencia para indicar el nivel de evaluación desde este punto de vista, conteniendo al menos dos niveles de buen anclaje, neutral, que se define por el tomador de decisiones (Ensslin et al., 2008). El nivel neutro representa la situación que el gestor juzga como el mínimo aceptable para la situación, y el nivel bueno como el límite para llegar a niveles de excelencia. Según Marafón y otros (2015), los descriptores son herramientas de gestión utilizadas para medir las propiedades en un contexto, realizado a partir de esa escala ordinal.

La finalización de la fase de estructuración se realiza con la evaluación del rendimiento actual, o *status quo*, lo que permitirá al gestor la visualización, cualitativa, del nivel de evaluación de los aspectos que surgieron de las interacciones con los facilitadores. La Figura 03 presenta el foco en el punto de vista fundamental "Acciones de Monitorización" al final de la fase de estructuración. Este fragmento del modelo representa el máximo de informaciones cualitativas que se pueden demostrar, posibilitando al gestor la visualización de los aspectos preocupantes de su gestión y de los locales donde se deben aplicar mayores esfuerzos.

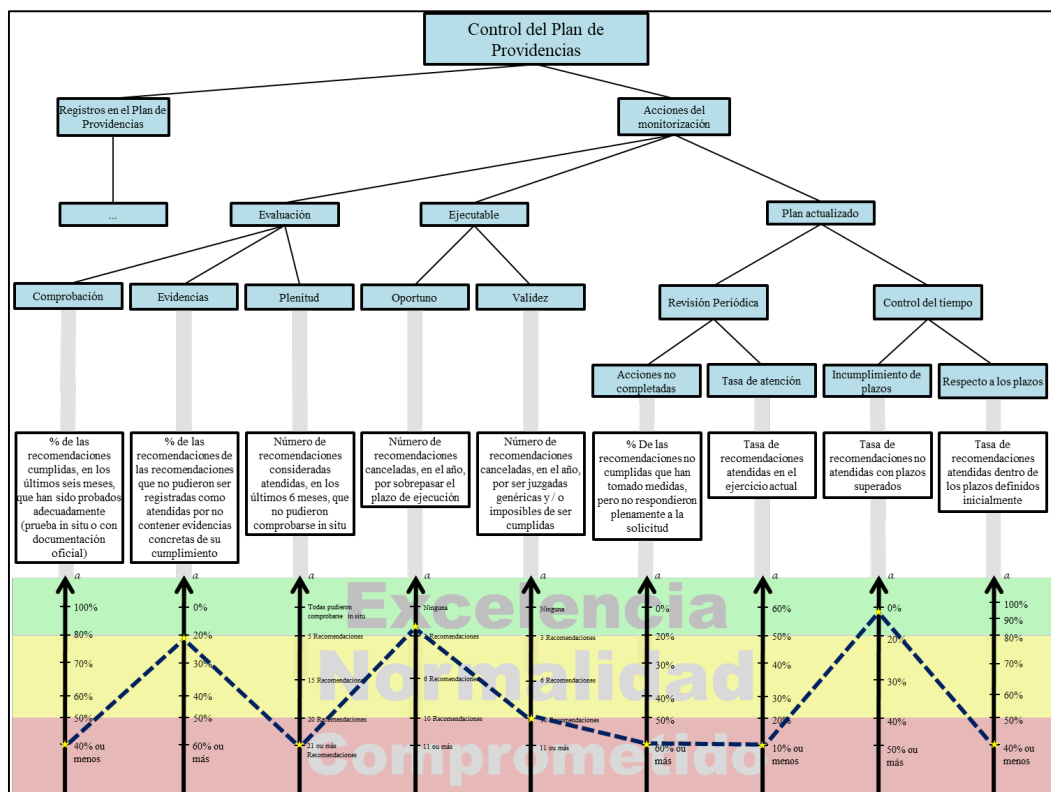


Figura 3. Estructura Jerárquica de Valor completa para el PVF "Acciones de monitorización"

Fuente: Elaboración propia.

Con base en el modelo desarrollado en esta fase, el gestor suscita conocimiento acerca de los factores críticos de la gestión, visualizándolos gráficamente a partir del resultado del mapeo estructurado. El modelo permite al gestor ver puntos necesarios de mejoras, pues, a pesar de que el gestor tiene el conocimiento sobre los puntos críticos, estos se presentaban nebulosos y dispersos, no organizados.

4.2. Fase de evaluación

Después de la estructuración del modelo específico al gestor, en el que puede visualizar los aspectos esenciales para la gestión del contexto evaluado, la metodología MCDA-C propone una evolución del modelo cualitativo para un modelo cuantitativo, permitiendo la integración de los aspectos y transformación de éstos en criterios medibles (Azevedo et al., 2013). Hasta entonces, a pesar de tener los números en las escalas, estos son sólo representaciones alfanuméricas, y no forman parte del grupo de los números reales (\mathbb{R}), y sería un gran error realizar operaciones estadísticas y matemáticas para la evaluación.

Por lo tanto, es necesario realizar la conversión de las escalas ordinales en escalas cardinales (Lacerda et al., 2014) e identificar las tasas de compensación (Zamcopé et al., 2010) para los puntos de vistas del modelo, permitiendo la construcción de la ecuación general del modelo holístico (Ensslin et al., 2013), respetando las propiedades de la teoría de las mediciones (Ensslin et al., 2010).

Para realizar la transformación de las escalas cualitativas ordinarias para escalas cuantitativas cardinales, se debe realizar la construcción de las funciones de valor para

cada descriptor, asignando puntuaciones para cada nivel de referencia. Por definición de la metodología, se asigna la puntuación de puntos para el nivel bueno y 0 (ninguno) punto para el nivel neutro. Los otros niveles de referencia se obtuvieron por las funciones de valor construidos, que se calculan a partir del método MACBETH (*Measuring Attractiveness by a Categorical Based Evaluation Technique*) (Marafon et al., 2015), dado el reconocimiento Científico de la herramienta y de la capacidad de transformar juicios semánticos en valores cuantitativos. Así, a partir de juicios de valor del gestor en relación a la diferencia de atractivo entre los niveles de referencia del descriptor, las puntuaciones se suministran. La figura 04 presenta una muestra de la transformación de la escala cualitativa (a) para cuantitativa ($f(a)$), por medio del software Macbeth-Scores, para el SubPVE "Respeto a los plazos". A partir de esta transformación, se tiene el modelo compuesto de criterios de evaluación (figura 4).

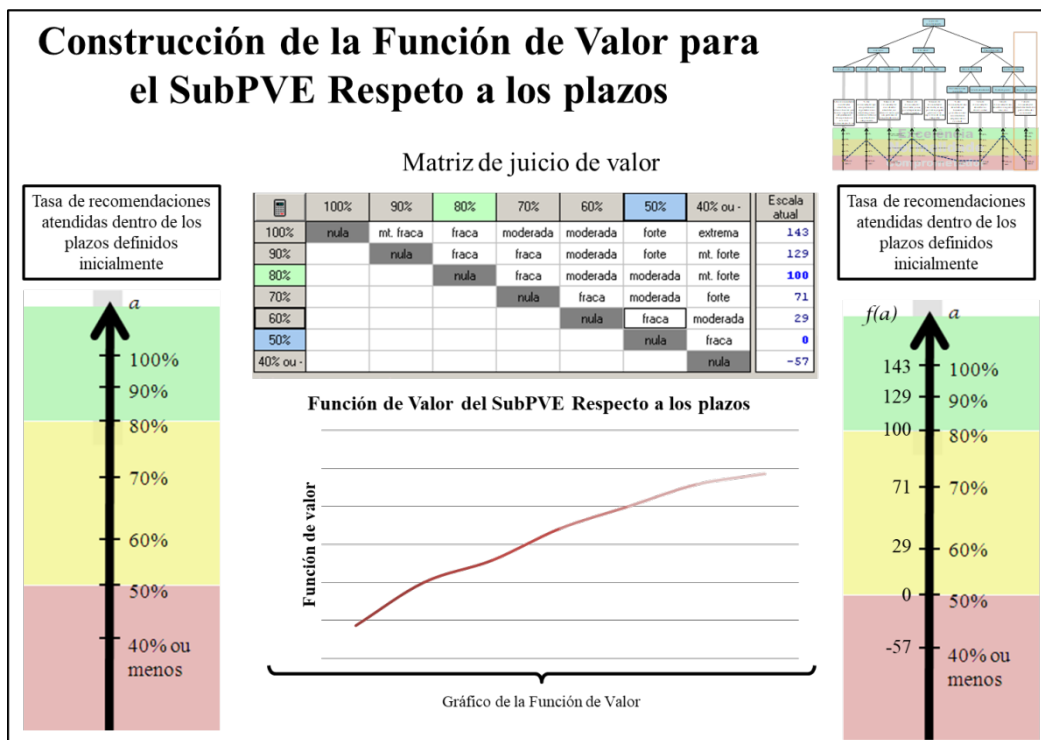


Figura 4. Transformación del descriptor "Respeto a los plazos" en función de valor por medio del método *Macbeth*

Fuente: Elaboración propia.

Después de la construcción de los criterios, la metodología prevé la construcción de tasas de compensación, de manera que posibilite la integración del modelo y permitir su puntuación global. La tasa de compensación demuestra la contribución relativa de cada criterio al modelo global, así como permite transformar el valor de las evaluaciones locales en valores de una evaluación global. Para esto, es necesario primero identificar el orden de preferencia del gestor, evaluando por pares de puntos de vista que están abajo del punto de vista superior, utilizando la matriz de Roberts (1979 citado en Bortoluzzi, Ensslin, Ensslin, 2011). En secuencia, una vez más, se utiliza el *software* MacBeth-Scores (Bana e Costa y Vansnick, 1995 citado en Marafon et al., 2015) para el cálculo de los pesos de cada punto de vista para el modelo, de acuerdo con la percepción y preferencia del gestor.

mejora de la gestión, apoyando al gerente en sus decisiones, actuando principalmente aquellos criterios que contienen mayores oportunidades de mejora, o sea, donde la auditoría interna de la UFSC presenta un rendimiento comprometedor.

4.3. Fase de recomendaciones

Una de las principales preocupaciones de la metodología MCDA-C es proporcionar una mejora de posibilidades a sus usuarios. En este sentido, las recomendaciones de fase tienen como objetivo contribuir a la toma de decisiones, en relación con posibilidades de acciones de mejora para el medio ambiente, con el objetivo de lograr mayores niveles de rendimiento de la organización y descripción de las actividades que se pueden realizar, de acuerdo con el conocimiento de la toma de decisiones a sí mismo. Es importante indicar que las propuestas no se ocupan de las recetas, pero ayudan a la decisión, lo que demuestra el impacto que provocan las acciones a nivel local como a nivel global en el modelo construido y entender sus consecuencias.

Para la etapa de recomendaciones, aquellas situaciones consideradas como problemáticas y comprometidas se convierten en grandes oportunidades de mejora y reciben mayor atención. Las situaciones en que la auditoría interna de la UFSC está en el nivel de desempeño de excelencia, o cerca de ella, no son menos importantes, pero reciben contribuciones sólo para desarrollar acciones para mantener su rendimiento.

De esta manera, ya que hay limitaciones de recursos temporales, financieras y de otro tipo, que busca apoyar inicialmente las decisiones en esos criterios que aumentan el rendimiento tendría un impacto mayor participación en la plantilla global. Por lo tanto, las acciones de mejora, se mostraron a SUBPVES "Acciones no completadas" y "Respecto de los plazos" y el PVE "Comprobación", que participan en 10,2%, 10,9% y 12% para el PVF "Acciones de monitorización", respectivamente. Las recomendaciones se describen en el cuadro 3, que contiene el impacto en la evaluación de PVF se hace referencia y el modelo global, proporcionando información importante al gestor sobre las consecuencias de sus acciones.

5. Consideraciones finales

En este artículo se propone ampliar los conocimientos científicos sobre el apoyo a decisiones en la gestión de la función de la monitorización en la auditoría interna, con la meta de construir un modelo de evaluación del desempeño, utilizando las percepciones y las particularidades del gestor responsable de la auditoría interna del sector la Universidad Federal de Santa Catarina.

Se utiliza la base teórica del instrumento de intervención MCDA-C y sobre el tema gestión de la monitorización en auditoría interna, seleccionándose los fragmentos representativos de la literatura, con el método ProKnow-C (Dutra et al., 2015), donde se encontró la brecha para las investigaciones existentes sobre la existencia de modelos de valoración de esta actividad de la auditoría interna, que necesitan una especial atención (Soh; Martinov-Benhie, 2011).

Cuadro 3. Acciones de perfeccionamiento propuestas para el gestor

RESPECTO A LOS PLAZOS (PVE DE CONTROL DEL TIEMPO)	
<i>Tasa de recomendaciones atendidas dentro de los plazos definidos inicialmente</i>	
Acciones propuestas:	
<ul style="list-style-type: none"> - Negociar, junto a los sectores, los plazos aplicables para las recomendaciones formuladas; - Definir rutina de cobro más frecuente para las recomendaciones con fecha de prescripción cerca del final; - Realización de reuniones con los gestores de las áreas para demostrar la importancia del cumplimiento de las recomendaciones para la mejora de los controles internos; - Implementar un sistema de cobro y alerta de plazos para las recomendaciones de monitorización. 	
Responsable	Auditor-Jefe
La fecha límite para el servicio	6 meses - 12 meses
Nivel actual / Meta	Nivel actual: N8 (-57 puntos) Nivel meta: N7 (0 puntos)
Impacto en acciones de monitorización de PVF	+ 6 puntos
Impacto en el modelo global	+ 3 puntos
ACCIONES NO COMPLETADAS (PVE REVISIÓN PERIÓDICA)	
<i>Recomendaciones no cumplidas que han tomado medidas, pero no respondieron plenamente a la solicitud</i>	
Acciones propuestas:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la frecuencia de las pruebas para verificar el pleno cumplimiento de la recomendación; - Programar reuniones con los gestores responsables para quitar cualquier duda sobre el servicio; - Mantener un canal de comunicación abierto con los sectores para simplificar el análisis; - Mejorar el cobro de información sobre las medidas adoptadas para cumplir las recomendaciones por sectores. 	
Responsable	Auditor-Jefe
La fecha límite para el servicio	Hasta 3 meses
Nivel actual / Meta	Nivel actual: N6 (-43 puntos) Nivel meta: N5 (0 puntos)
Impacto en acciones de monitorización de PVF	+ 4 puntos
Impacto en el modelo global	+ 2 puntos
COMPROBACIÓN (PVE EVALUACIÓN)	
<i>Recomendaciones cumplidas, en los últimos seis meses, que han sido probados adecuadamente (prueba in situ o con documentación oficial)</i>	
Acciones propuestas:	
<ul style="list-style-type: none"> - Establecer las visitas rutinarias mensuales in situ para el análisis de la aplicación de las recomendaciones; - Alentar a los gestores para enviar las correspondientes pruebas para atendimento a las recomendaciones; - Mantener los servidores formados y preparados para el análisis de los diversos problemas pertinentes. 	
Responsable	Auditor-Jefe
La fecha límite para el servicio	6 meses - 12 meses
Nivel actual / Meta	Nivel actual: N6 (-24 puntos) Nivel meta: N5 (0 puntos)
Impacto en acciones de monitorización de PVF	+ 3 puntos
Impacto en el modelo global	+ 1 punto

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, para llenar la brecha, ha sido elegida una metodología para tener en cuenta las peculiaridades de un gestor específico tratando de ampliar su conocimiento del contexto dado, de acuerdo con el enfoque del constructivismo (Roy, 1993). En este sentido, se utilizó la metodología MCDA-C, desarrollando un modelo para generar conocimiento para proporcionar apoyo a la toma de decisiones, con el fin de permitir la transparencia y la coherencia de las acciones del gestor.

El funcionamiento de la metodología MCDA-C permitió la identificación de 33 Elementos Primarios Evaluación, que se expanden y se desarrollan en la forma de conocimiento, direccionando a los objetivos estratégicos, como se muestra en la Figura 03. Este modelo, hasta entonces cualitativo, fue transformado en un modelo cuantitativo, a partir de la utilización de funciones de valor, con la identificación de los valores de los niveles de referencia y de las tasas de compensación, las cuales permitieron la integración del modelo. El modelo completo se estructuró con una composición de dos puntos de vista fundamentales, operacionalizado por 18 criterios. Como puntuación global, se presentó la puntuación de 16 puntos, lo que representa una situación por debajo de lo esperado. Por lo tanto, se han desarrollado acciones de mejora, con el fin de mejorar el contexto evaluado, ofreciendo al gestor una secuencia de acciones necesarias para alcanzar los niveles más altos de desempeño.

Algunos de los criterios resaltados en el modelo ya habían sido tratados en la literatura, tales como el volumen de las recomendaciones quitadas y volumen de recomendaciones consideradas genéricas. Otros criterios demuestran la contribución del trabajo para el área de la evaluación del desempeño de la monitorización de la actividad de auditoría interna, proporcionando una gama de criterios que no habían sido encontrados en la literatura y demuestran puntos de vista que pueden ser tomados en cuenta en los modelos de gestión para actividades de auditoría interna.

Las limitaciones del trabajo, es importante tener en cuenta que, debido al enfoque constructivo adoptado, la metodología asume la singularidad de un tomador de decisiones específicas, que el modelo fue diseñado y construido a medida, en función de sus percepciones, creencias y necesidades. Por lo tanto, el modelo construido no debe ser generalizado a contextos similares, pero la metodología se puede replicar al desarrollo de modelos específicos para otros gestores, de acuerdo con sus propias particularidades.

Como proposiciones para futuras investigaciones, se recomienda el estudio profundo de los métodos de gestión de auditoría interna, especialmente en relación con la gestión de riesgos, citado considerablemente en la literatura sobre la evaluación del desempeño de las auditorías internas, así como la necesidad de explorar en mayor volumen la función de las auditorías internas como vehículos de control del buen uso de recursos, sean públicos, como en esta investigación, o privados. Los temas apuntados presentan carencia de investigaciones para llenar las lagunas de intereses de los profesionales y gestores en educación y de los investigadores del área.

Agradecimientos

Los autores del trabajo agradecen a la editorial y a los evaluadores anónimos de REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación por todas las consideraciones para la mejora del artículo. Agradecen además a Irene Oliveira, Carlos Paredes y Silmara Ramos por la revisión del manuscrito.

Referencias

- Azevedo, R. C., de Oliveira Lacerda, R. T., Ensslin, L., Jungles, A. E. y Ensslin, S. R. (2012). Performance measurement to aid decision making in the budgeting process for apartment-building construction: Case study using MCDA-C. *Journal of Construction Engineering and Management*, 139(2), 225-235. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.0000587](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000587)
- Alic, M. y Rusjan, B. (2011). A model for measuring an ISO 9000 internal audit outcome. *African Journal of Business Management*, 5(13), 5388-5404.
- Bortoluzzi, S. C., Ensslin, S. R. y Ensslin, L. (2011). Avaliação de desempenho multicritério como apoio à gestão de empresas: Aplicação em uma empresa de serviços. *Gestão & Produção*, 18(3), 633-650. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2011000300014>
- Brozzetti, M. (2016). Guardians of integrity. *Internal Auditor*, 73(2), 52-56.
- Castro, C. M. (1977). *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Dutra, A., Ripoll-Feliu, V. M., Ensslin, S. R., Ensslin, L. y Gonçalves, L. R. P. (2015). Opportunities for research on evaluation of seaport performance: A systemic analysis from international literature. *African Journal of Business Management*, 9(20), 704-717. <https://doi.org/10.5897/AJBM2015.7833>
- Ensslin, L., Dutra, A. y Ensslin, S. R. (2000). MCDA: A constructivist approach to the management of human resources at a governmental agency. *International Transactions in Operational Research*, 7(1), 79-100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3995.2000.tb00186.x>
- Ensslin, L., Giffhorn, E., Ensslin, S. R., Petri, S. M. y Vianna, W. B. (2010). Avaliação do desempenho de empresas terceirizadas com o uso da metodologia multicritério de apoio à decisão-constructivista. *Pesquisa Operacional*, 30(1), 125-152. <https://doi.org/10.1590/S0101-74382010000100007>
- Ensslin, S. R., Carvalho, F. N., Gallon, A. V. y Ensslin, L. (2008). Uma metodologia multicritério (MCDA-C) para apoiar o gerenciamento do capital intelectual organizacional. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(7), 23-45. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712008000700007>
- Ensslin, S. R., Ensslin, L., Back, F. y Lacerda, R. T. O. (2013). Improved decision aiding in human resource management: A case using constructivist multi-criteria decision aiding. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(7), 735-757. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-04-2012-0039>
- Ensslin, S. R., Ripoll Feliu, V. M., Ensslin, L. y Dutra, A. (2014). Performance evaluation to support the university management activity. *La Pensée*, 76, 2-17.
- Enyue, Z. (1997). Development trends of internal auditing in China. *Managerial Auditing Journal*, 12(5), 205-209. <https://doi.org/10.1108/02686909710173894>
- Feizizadeh, A. (2012). Strengthening internal audit effectiveness. *Indian Journal of Science and Technology*, 5(5), 2777-2778.
- Friedman, M., Akaaboune, O. y Margolis, D. M. (2013). Internal audit: A new lens for cost management. *Journal of Corporate Accounting & Finance*, 24(4), 27-39. <https://doi.org/10.1002/jcaf.21858>
- Gray, D. E. (2013). *Doing research in the real world*. Londres: Sage.
- Lacerda, R. T. O., Ensslin, L. y Ensslin, S. R. (2011a). A performance measurement framework in portfolio management: A constructivist case. *Management Decision*, 49(4), 648-668. <https://doi.org/10.1108/00251741111126530>

- Lacerda, R. T. O., Ensslin, L. y Ensslin, S. R. (2011b). A performance measurement view of IT project management. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 60(2), 132-151. <https://doi.org/10.1108/17410401111101476>
- Lacerda, R. T. O., Ensslin, L., Ensslin, S. R. y Dutra, A. (2014). A constructivist approach to manage business process as a dynamic capability. *Knowledge and Process Management*, 21(1), 54-66. <https://doi.org/10.1002/kpm.1428>
- Marafon, A. D., Ensslin, L., Lacerda, R. T. O. y Ensslin, S. R. (2015). The effectiveness of multi-criteria decision aid methodology: A case study of R&D management. *European Journal of Innovation Management*, 18(1), 86-109. <https://doi.org/10.1108/EJIM-10-2013-0106>
- Minder, S. W., Leinicke, L. M. y Rexroad, W. M. (2014). What do you measure? *Internal Auditor*, 71(2), 63-67.
- Neidermeyer, A. A. y Neidermeyer, P. E. (2005). Audit anticipation: Does it impact job performance? *Managerial Auditing Journal*, 20(1), 19-29. <https://doi.org/10.1108/02686900510570669>
- Roy, B. (1993). Decision science or decision-aid science? *European journal of operational research*, 66(2), 184-203. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(93\)90312-B](https://doi.org/10.1016/0377-2217(93)90312-B)
- Roy, B. (2016). Paradigms and challenges. En B. Naujoks y J. Figueira (Ed.), *Multiple criteria decision analysis: State of the art surveys* (pp. 19-39). Londres: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3094-4_2
- Rupsys, R. y Boguslauskas, V. (2007). Measuring performance of internal auditing: Empirical evidence. *Engineering Economics*, 5, 9-15.
- Soh, D. S. B. y Martinov-Bennie, N. (2011). The internal audit function: Perceptions of internal audit roles, effectiveness and evaluation. *Managerial Auditing Journal*, 26(7), 605-622. <https://doi.org/10.1108/02686901111151332>
- Subramaniam, N., Ng, C. y Carey, P. (2004). Outsourcing internal audit services: An empirical study on queensland public-sector entities. *Australian Accounting Review*, 14(34), 86-95. <https://doi.org/10.1111/j.1835-2561.2004.tb00245.x>
- Tasca, J. E., Ensslin, L. y Ensslin, S. R. (2012). A avaliação de programas de capacitação: Um estudo de caso na administração pública. *Revista de Administração Pública*, 46(3), 647-675. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000300002>
- Rensburg, J. y Coetzee, P. (2015). Internal audit public sector capability: A case study. *Journal of Public Affairs*, 16(2), 181-191. <https://doi.org/10.1002/pa.1574>
- Zamcopé, F. C., Ensslin, L., Ensslin, S. R. y Dutra, A. (2010). Modelo para avaliar o desempenho de operadores logísticos: Um estudo de caso na indústria têxtil. *Gestão & Produção*, 17(4), 693-705. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000400005>

Breve CV de los autores

Lucas dos Santos Matos

Doctorando en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina. Maestro en Contabilidad por la Universidad Federal de Santa Catarina (2014). Se formó en Ciencias Contables por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), y también es formado como técnico en Sistemas de Informaciones por el Instituto Federal de Santa Catarina. Actualmente trabaja como Contador en la Universidad Federal de Santa Catarina y como Profesor de Contabilidad en el Instituto de Enseñanza Superior de la

Gran Florianópolis - IESGF. Tiene interés por investigaciones en apoyo de decisión, evaluación del desempeño, gestión pública y gestión universitaria. Participante del Grupo de Investigación Gestión Pública y Evaluación del Desempeño. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6736-7227>. Email: l.matos@ufsc.br

Sandra Mara Iesbik Valmorbida

Profesora de Magisterio Superior de la UTFPR - Câmpus Pato Branco desde 2013. Estudiante de Doctorado en Contabilidad por la Universidad Federal de Santa Catarina (2015). Maestra en Contabilidad por la Universidad Federal de Santa Catarina - UFSC (2012). Se graduó en Contabilidad de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná - UTFPR - Campus Pato Branco (2007). Es especialista en Gestión Contable y Financiera por la Universidad Tecnológica Federal de Paraná - UTFPR - Câmpus Pato Branco (2008). Licenciada en Matemáticas por la Universidad Tecnológica Federal de Paraná - UTFPR - Câmpus Francisco Beltrão (2014). Trabajó como contadora en la Universidad Tecnológica Federal de Paraná -UTFPR- Campus Francisco Beltrao 2008 a 2014. Participante del grupo de investigación en Gestión Pública y Evaluación del Desempeño. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6607-7957>. Email: smisbik@gmail.com

Sandra Rolim Ensslin

Se formó en Ciencias Contables por la Universidad Católica de Pelotas (1991), maestría en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina (1995), doctorado en Ingeniería de Producción por la Universidad Federal de Santa Catarina (2002) y Posdoctorado por la Universidad de Buenos Aires Valencia - España (2014). Profesora asociada de la Universidad Federal de Santa Catarina actuando en el Programa de Postgrado en Contabilidad (PPGC/UFSC) y en el Programa de Postgrado en Ingeniería de Producción (EPS/UFSC). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7420-8507>. Email: sensslin@gmail.com

La Evaluación Docente en la Universidad: Visiones de los Alumnos

The Teaching Evaluation in the University: Views of the Students

Tiburcio Moreno Olivos *

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Este trabajo pretende contribuir a una mejor comprensión del proceso de evaluación del desempeño docente en el contexto universitario, evidenciando la inoperancia y poca validez del cuestionario como mecanismo para el perfeccionamiento de la educación superior. El artículo tiene como propósito analizar las perspectivas de los alumnos de licenciatura (pregrado) respecto al cuestionario de opinión con el que valoran periódicamente el desempeño de sus profesores, para juzgar su pertinencia y utilidad como instrumento de evaluación. Se trata de una investigación de corte cualitativo mediante la modalidad de estudio de casos. El caso estuvo representado por las Unidades Xochimilco y Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La perspectiva teórica de la evaluación docente también se sitúa en un marco de evaluación cualitativa y comprensiva. Los resultados se agrupan en tres bloques referidos al cuestionario de evaluación docente que los alumnos responden: 1) opiniones del alumnado sobre el cuestionario, 2) usos de los resultados de la evaluación docente, y 3) propuesta para evaluar el desempeño docente. Entre las conclusiones se destaca que el proceso de evaluación está asociado de forma prioritaria con el otorgamiento de estímulos económicos a los profesores y tangencialmente con la mejora de la calidad de la enseñanza. Esta situación discrepa con una visión muy extendida que vincula los resultados de la evaluación docente con el mejoramiento de la educación.

Descriptor: Evaluación; Docente; Estudiante; Enseñanza superior.

The purpose of this paper is to contribute to a better understanding of the process of evaluation of teaching performance in the university context, evidencing the ineffectiveness and poor validity of the questionnaire as a mechanism for the improvement of higher education. The paper analyzes the perspectives of undergraduate students about a questionnaire with which they periodically assess the performance of their professors, to judge their relevance and usefulness as an evaluation tool. It is a qualitative research through the case study modality. The case was represented by the Xochimilco and Cuajimalpa Units of the Autonomous Metropolitan University (UAM). The theoretical perspective of teacher evaluation is also placed in a framework of qualitative and comprehensive evaluation. The results are grouped into three blocks referring to the teacher evaluation questionnaire that the students answer: 1) student opinions on the questionnaire, 2) uses of the results of the teacher evaluation, and 3) proposal to evaluate the teaching performance. Among the conclusions, it is emphasized that the evaluation process is associated in a priority way with the granting of economic stimuli to teachers and tangentially with the improvement of the quality of teaching. This situation disagrees with a very extended vision that links the results of the teacher evaluation with the improvement of education.

Keywords: Evaluation; Teachers; Students; Higher education.

*Contacto: tmoreno@correo.cua.uam.mx

Introducción

La calidad de la educación superior depende, entre otros factores, de la calidad de la enseñanza y, ésta, a su vez, se ve fuertemente influida por la calidad del docente. En las tres últimas décadas las instituciones de educación superior (IES) mexicanas han emprendido una serie de reformas orientadas a lograr la calidad de la educación. Una estrategia que se ha empleado para conseguir tan importante propósito ha sido la evaluación de la docencia. “En el mundo contemporáneo la evaluación docente ha cobrado un papel muy relevante en dos sentidos: evaluación para la rendición de cuentas y evaluación para la mejora” (Cuevas y Moreno, 2016, p. 5). No obstante, la evaluación desde su origen ha estado ligada al otorgamiento de estímulos económicos, de modo que los profesores que consiguen resultados positivos en su evaluación se hacen acreedores a ciertos emolumentos, que en algunos casos representan una parte muy significativa de sus ingresos económicos (Comas y Lastra, 2010). En cambio, aquellos que obtienen resultados negativos en su evaluación se ven excluidos de tales beneficios. Se trata, entonces, de una evaluación de pago al mérito (*merity pay*), que distribuye premios y castigos; es una evaluación punitiva que genera relaciones de competitividad entre el profesorado, lo cual atenta contra las iniciativas que buscan promover la colegialidad y la colaboración docente (Hargreaves, 1996; Moreno, 2006).

Por otro lado, a pesar de los avances teórico-metodológicos de la evaluación como disciplina y campo de investigación, la evaluación de la docencia en México ha estado dominada por un paradigma de investigación de corte psico-estadístico en el que los resultados cuentan más que los procesos. Este tipo de evaluaciones mide lo que es más fácil de medir y no necesariamente lo que es más importante para el desarrollo y progreso de la enseñanza. Un problema central estriba en que determinadas formas de evaluación sólo pueden valorar ciertos tipos de contenidos de aprendizaje, con lo cual es posible que se enfoquen sobre lo irrelevante y orienten la práctica docente hacia cuestiones triviales.

Al parecer, la razón primordial por la que prácticamente la totalidad de las IES emplea un “cuestionario de opinión” como estrategia principal para valorar el desempeño del personal docente, es el tamaño y la complejidad del sistema de educación superior mexicano. El uso de un cuestionario estandarizado resulta más económico (aunque no tanto como se suele pensar) que otras técnicas e instrumentos de valoración de corte cualitativo. No obstante, con el paso del tiempo se ha observado que los alumnos contestan el cuestionario de forma rutinaria y, en ocasiones, con cierta actitud de indiferencia ante la certeza de que sus respuestas no tendrán ningún efecto que genere un cambio real en la enseñanza. Este ejercicio se ha convertido en un trámite burocrático administrativo, despojando así a la evaluación de su función formativa y cancelando toda posibilidad de mejora significativa de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Rueda y Díaz Barriga, 2011). Además, el equiparar a la evaluación docente con un cuestionario de opinión es, por decir lo menos, restrictivo y distorsionador del verdadero sentido del proceso de evaluación.

Este artículo se centra en la evaluación del profesorado de educación superior y busca contribuir al debate conceptual del campo ante la ausencia de un marco teórico claramente definido y compartido por la comunidad científica que investiga este tema. Se considera que para comprender la problemática de la evaluación de los profesores es perentorio el análisis y discusión de algunos conceptos clave propios de este ámbito. Para ello, el

documento se estructura en cuatro apartados: a) Fundamentación teórica; b) Método; c) Resultados y Discusión; y d) Conclusiones.

1. Fundamentación teórica

1.1. Descripción de la problemática

En años recientes se nota un marcado interés en todo el mundo por conseguir una enseñanza de calidad y para ello la evaluación es vista como una herramienta primordial. Pero no vale cualquier tipo de evaluación, se requiere de una “buena evaluación”, condición que no siempre resulta fácil de satisfacer.

Por otra parte, es innegable la relevancia que la evaluación de los maestros ha alcanzado en las últimas décadas en México, siendo uno de los asuntos más complejos, polémicos y controvertidos de la actual reforma educativa. Aunque esta preocupación por la evaluación docente no es nueva, es en años recientes que ha tenido su punto más álgido.

Aunque en el plano discursivo se reconoce la importancia que el proceso evaluativo tiene para los participantes, es habitual que no se conceda la atención y el rigor que dicho proceso requiere para que resulte valioso. En general, las prácticas evaluadoras en el sistema educativo mexicano se suelen caracterizar por la superficialidad, la homogeneidad y un exiguo conocimiento teórico-metodológico por parte de los encargados de su diseño e implementación. Justamente la evaluación docente es un claro ejemplo del mal uso que en ocasiones se ha hecho tanto del proceso como de sus resultados, lo cual lejos de contribuir a una mejora de la educación ha producido el efecto contrario, lesionando la motivación y generando desconfianza hacia la evaluación misma. Una vez que la evaluación ha sido desacreditada y puesta en tela de juicio, es previsible que la credibilidad y validez de sus resultados no sean considerados con seriedad por parte de los evaluados (Moreno, 2010).

Con el devenir del tiempo la evaluación del profesorado ha captado la atención de diversos investigadores, quienes se han interesado en ella como objeto de estudio, señalando algunos de sus logros y problemas más acuciantes (Cordero y González, 2016; Murillo, 2007; Tejedor y Jornet, 2008). Sin embargo, particularmente en el contexto mexicano, buena parte de los trabajos referidos a la evaluación de los docentes de educación superior presentan como limitante principal la carencia de un sólido marco teórico que les sirva de sustento. Se trata, sobre todo, de estudios de corte descriptivo, que tienen un sesgo psicológico e ignoran o abordan escasamente el contexto (entendido en sentido amplio) en el que los profesores llevan a cabo sus prácticas pedagógicas. Dichos estudios comúnmente dan por sentado su objeto de estudio y no suelen explicitarlo (condición *sine qua non* de cualquier evaluación que se precie de serlo) o lo hacen de manera imprecisa, lo que genera ambigüedad con respecto a lo que realmente se pretende valorar del quehacer de los docentes.

1.2. La mejora de la evaluación docente: Un tema escurridizo

En las IES mexicanas existe una percepción generalizada de que la evaluación docente necesita ser mejorada, pero al parecer nadie está dispuesto a actuar para cambiar el sistema vigente. Pervive cierta insatisfacción con la evaluación y esto es así, entre otras razones, porque el esquema actual raramente ayuda a los maestros a mejorar su enseñanza, y no permite distinguir con claridad a los que sobresalen de aquellos que están luchando o

esforzándose por conseguirlo. Los instrumentos de evaluación no representan los rasgos sustanciales de una “buena enseñanza”. Además, falta discutir y consensar cuestiones como: ¿qué es una buena enseñanza?, ¿quién define la buena enseñanza?, ¿buena enseñanza para qué y para quién?, ¿es posible evaluar la calidad de la enseñanza sin la existencia de un marco de buenas prácticas para la educación superior en el país? Se admite que no existe ninguna definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar. Que la visión de la enseñanza que hoy parece satisfactoria en nuestra sociedad puede no ser la definición aceptada en otro tiempo o en otra cultura (Jackson, 2002).

La bibliografía especializada ha reconocido algunas dificultades que afrontan los actuales sistemas de evaluación, en un informe reciente sobre evaluación docente un grupo de profesores expertos –The Accomplished California Teachers Network (La Red de Profesores Expertos de California)– identificó que algunos de sus distritos habían tenido una serie de problemas en los procedimientos de evaluación, tales como: 1) carencia de consistencia y de estándares claros de lo que es una buena práctica; 2) no centrar el foco en la mejora de la práctica; 3) tiempo y personal inadecuados para realizar evaluaciones efectivas; 4) poca o ninguna consideración de los resultados de los alumnos; 5) procedimiento del “cortador de galletas”¹ que no considera las necesidades del profesor; y 6) evaluaciones separadas del desarrollo profesional (Darling-Hammond, 2013). Es patente que casi todos estos problemas aplican para el caso de la evaluación del profesorado de educación superior en México.

1.3. La evaluación docente y su importancia

La expresión “evaluación docente” es polisémica, es decir, que tiene diversos significados, pero en este artículo es concebida como el proceso de describir y juzgar los méritos y la valía de los profesores en función de sus conocimientos, destrezas, conducta y los resultados de su enseñanza. La evaluación docente cumple distintas funciones, algunas veces se emplea para controlar a los profesores, para motivarlos, para que se responsabilicen de su trabajo, o para liberarse de ellos cuando no lo realizan bien. En ocasiones, los resultados de la evaluación sirven como argumento para justificar la criba de los docentes (Nevo, 1997). Sin embargo, en la educación superior mexicana este tamiz de la evaluación generalmente no aplica para el profesorado, quien independientemente de sus resultados no verá amenazado su puesto de trabajo, en el peor de los casos será excluido de recibir un estímulo económico; seguramente ocurre algo distinto con los docentes del sector privado cuya permanencia en su puesto o la renovación de su contrato laboral penden de los resultados de la evaluación docente. Esta situación ha dado pie a prácticas de evaluación perversas y simuladas, como la cooptación de los alumnos por parte de ciertos profesores para salir bien librados de la evaluación.

Así, Nevo (1997) identifica como funciones de la evaluación del profesorado las siguientes: a) desarrollar y asegurar la competencia docente, b) otorgar certificados a los profesores, c) contratar nuevos profesores, d) mejorar la docencia, e) responsabilizarse ante alumnos, padres y comunidades, f) negociar un acuerdo de evaluación, y g) obtener reconocimiento o certificación nacional.

¹ La expresión “cortador de galletas” alude a un procedimiento de evaluación docente que se aplica de forma homogénea para todos, sin considerar las condiciones y particularidades de cada docente.

Desde hace mucho tiempo en el ámbito internacional parece existir cierto consenso en el sentido de que sin el compromiso e implicación del profesorado ningún proyecto de cambio o reforma educativa es viable (Escudero, 2002; Fullan, 1993; Murillo, 2003). La forma más directa en que los profesores y sus alumnos se pueden beneficiar de la evaluación del profesorado es el hecho de que proporciona información acerca del modo en que éstos enseñan y en el que aprenden sus alumnos. Tal evaluación puede ayudar a los profesores a mejorar su docencia según las necesidades de los alumnos, y así mejorar el aprendizaje de éstos. Así, se afirma que,

para apoyar la enseñanza para la comprensión y el desarrollo profesional que ésta implica, será necesario que las nuevas formas de evaluación de maestros se adecuen a los propósitos y contextos de la enseñanza y a las necesidades de los estudiantes. Ya no es suficiente enfocarse a que los maestros se ajusten a las rutinas prescritas. La evaluación debe concebirse no como un evento anual que consiste en breves visitas por parte de los supervisores y en el chequeo de un listado, sino en un recurso constante para los practicantes sobre la organización y el ambiente dentro del aula. (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003, p. 26)

Aunque la evaluación docente ha recibido numerosas críticas de diversa índole, esto no significa que debamos rechazarla; por el contrario, reconocemos el valor y la necesidad de evaluar la calidad docente y la calidad de la enseñanza, sólo que habrá que empezar por aceptar que la forma en que se ha estado haciendo durante décadas ha contribuido muy poco –si es que en algo ha contribuido– a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Es crucial que la función de mejora de la docencia, mediante su evaluación, se lleve a cabo de manera constructiva y no amenazadora. Por lo tanto, se debería motivar a los profesores a que sean ellos los que tomen la iniciativa de buscar y utilizar la evaluación para la auto-mejora sin esperar a que sean otros agentes externos los que se la impongan.

La evaluación es un proceso decisivo por ser considerada una vía para acceder a un conocimiento efectivo acerca de la calidad de la enseñanza impartida. En este punto quizá conviene enfatizar que la calidad del docente está inextricablemente unida a la calidad de la enseñanza, “pues tanto la experiencia como la investigación han confirmado que el factor clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad” (Murillo, 2007, p. 15). Sin embargo, es obvio que no se trata de una relación causal toda vez que un docente competente no siempre puede garantizar una enseñanza de calidad, en tanto que un ambiente educativo favorable puede propiciar que un profesor poco hábil libere bien las tareas de enseñanza.

1.4. ¿Calidad del docente o calidad de la enseñanza?

Las definiciones dominantes sobre la calidad del docente suelen inclinarse hacia el ahistoricismo y los argumentos que las utilizan prefieren afirmar antes que argumentar. No suelen propugnar por una visión de la calidad del docente, sino que más bien se conforman con una descripción evidente en sí misma. La calidad del docente no se puede analizar con efectividad si se define de una forma reductora, ahistórica o esencialista. La calidad del docente ha sido un concepto controvertido que, ciertamente, no es neutral ni evidente en sí mismo.

La calidad del docente se concibe como “el conjunto de rasgos personales, habilidades, y conocimientos que un individuo aporta a la enseñanza, incluidas disposiciones para comportarse de ciertas maneras” (Darling-Hammond, 2013, p. 11). La autora citada afirma que la investigación sobre la eficacia docente, basada en las cualificaciones del profesor y

los logros obtenidos por el alumno, ha encontrado que son importantes las siguientes cualidades:

- Fuerte conocimiento del contenido relacionado con lo que se va a enseñar.
- Conocimiento acerca de cómo enseñar a otros en esa área (pedagogía del contenido) y habilidad para implementar prácticas de enseñanza productiva.
- Comprensión de los alumnos y su desarrollo, considerando cómo apoyar a los que tienen diferencias o dificultades en su aprendizaje y cómo apoyar el aprendizaje del lenguaje y el contenido de aquellos que no son competentes en el lenguaje de la enseñanza.
- Habilidades generales para organizar y explicar ideas, así como para observar y pensar diagnósticamente.
- Experiencia adaptativa que permita a los profesores hacer juicios acerca de lo que puede funcionar en un contexto dado y en respuesta a las necesidades de los alumnos.

Mientras que la calidad de la enseñanza se “refiere a la sólida enseñanza que permite aprender a un amplio rango de alumnos. Tal enseñanza cubre las demandas de la disciplina, las metas de enseñanza, y las necesidades de los alumnos en un contexto particular” (Darling-Hammond, 2013, p. 12). La calidad de la enseñanza es en parte una función de la calidad del docente –conocimiento, habilidades, y disposiciones– pero ésta también está fuertemente mediada por el contexto de enseñanza, toda vez que contiene factores externos a lo que el profesor sabe y puede hacer. Lo anterior quiere decir que no se puede juzgar la calidad de la enseñanza ignorando el contexto en el que ésta ocurre. Por contexto se entiende mucho más que el ámbito físico de la actividad, se refiere a un contexto cultural que comprende nociones, supuestos previos, expectativas y demás componentes que influyen en la actividad de enseñanza. Por su parte Cordero, Luna y Patiño (2013), apoyándose en un trabajo anterior de García (2008), definen la práctica docente como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del docente y de los alumnos en función de determinados objetivos formativos.

Según Cordero, Luna y Patiño (2013), la práctica docente se manifiesta en tres momentos: lo que pasa antes de la acción didáctica (incluye las teorías asumidas, creencias y conocimientos de la enseñanza, planeación de la clase y expectativas acerca del grupo); lo que acontece durante la interacción didáctica (involucra a las teorías en uso, realización de la situación, mecanismos de interacción y concreción de marcos referenciales del docente); y el análisis de resultados o reflexión (logros de aprendizaje, transformaciones en los aprendices y en el profesor). En este tenor, cuando se hace referencia a la evaluación de la docencia es necesario dilucidar qué es aquello que se pretende evaluar: la calidad del docente, la calidad de la enseñanza, la calidad de la práctica docente, o todas estas cuestiones juntas, pues tal imprecisión puede provocar errores en el diseño metodológico de los instrumentos para la recolección de los datos, entre otros.

Además, el reconocimiento del valor que tiene el contexto en la evaluación de la calidad de la enseñanza, significa considerar como elementos esenciales el currículo y los sistemas de evaluación que sustentan el trabajo del profesor, el ajuste entre las cualidades del profesor y lo que se le pide que enseñe, y las condiciones de enseñanza. Como se sugirió anteriormente, un excelente profesor puede ser incapaz de garantizar una enseñanza de calidad en un contexto en el que se le solicita que imparta un currículo defectuoso o carente

de materiales apropiados. Asimismo, un profesor bien preparado puede tener un desempeño deficiente cuando se le demanda que enseñe fuera de su campo formativo o disciplinar (algo bastante habitual en el sistema educativo mexicano) o bajo condiciones precarias de enseñanza (por ejemplo, sin los materiales didácticos adecuados, con escaso tiempo o con grupos-clase demasiado grandes). Por el contrario, un profesor poco habilitado puede salir airoso si cuenta con excelentes materiales, un sólido apoyo de sus colegas para planear la clase y especialistas adjuntos que trabajan con aquellos alumnos que pueden necesitar de ayuda adicional para superar ciertas carencias en su aprendizaje (Darling-Hammond, 2013).

Desde una perspectiva sociológica la calidad de la enseñanza también ha sido analizada como una construcción social, como un intento por hacer visibles y explícitos los imperativos prácticos y de gestión ideológica en cualquier momento dado. La calidad de la enseñanza es un concepto dinámico que ha tenido diferentes significados a través del tiempo, “la calidad se redefine de acuerdo con los propósitos del Estado, a medida que se desarrollan nuevos sectores de escolarización, como sucede con la escasez, se define el trabajo para que se adapte a los grupos de probables reclutas” (Lawn y Ozga, 2004, p. 77). Desde esta perspectiva, no existe ninguna otra calidad docente que las “cualidades” personales y éstas se definen de un modo casi estereotipado.

Aunque el Estado ha definido más estrechamente la calidad del docente a medida que transcurre el tiempo, se aprecian discrepancias u omisiones entre las distintas definiciones. También existen tensiones entre la visión ideológica del docente y la práctica, así como entre la visión dominante del “buen docente” y la definición del docente. Hay una visión del docente moderno, al que se le denomina como “profesional reflexivo”, que describe una meticulosa formación en un modo de enseñanza de alta habilidad basado en la indagación en clase. Esta idea se relaciona con la del docente efectivo (Lawn y Ozga, 2004).

2. Método

Este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas de los alumnos de licenciatura respecto al cuestionario de opinión con el que valoran periódicamente el desempeño de sus profesores, para juzgar su pertinencia y utilidad como instrumento de evaluación. Se trató de una investigación de corte cualitativo mediante la modalidad de estudio de casos. El caso estuvo representado por las Unidades Xochimilco y Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), específicamente de las Divisiones de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) y de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (UAM-C). La selección del caso como objeto de investigación responde a la amplia tradición en la evaluación del profesorado que ambas unidades de la UAM tienen, después de varias décadas de aplicar el cuestionario a los alumnos como instrumento de evaluación docente, así como las facilidades para acceder a la comunidad académica y realizar el levantamiento de los datos empíricos. Además, este caso permite profundizar en el tema, ampliando los resultados de otros trabajos de investigación en el contexto universitario los cuales revelan que “la evaluación docente es sinónimo de los cuestionarios estudiantiles, una rutina burocrática, parte de una remuneración económica, evaluación que es rechazada por los alumnos” (Arbesú y García, 2017, p. 1).

Para el trabajo de campo se realizaron entrevistas a profundidad a diversas autoridades de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM-X (director de la División, jefes de departamento, coordinadores de licenciatura y rectora de Unidad). Otro instrumento que se aplicó fue un cuestionario con preguntas abiertas dirigido a alumnos de las dos Unidades de las Divisiones académicas antes referidas, con la finalidad de conocer sus visiones acerca del cuestionario con el que periódicamente evalúan a sus profesores. Se realizó un muestreo intencionado, los criterios relevantes para la selección de los participantes fueron: a) alumnos de la carrera de Ciencias de la Comunicación; y b) que cursaran trimestres IX a XI, toda vez que para la investigación interesaban las opiniones de los alumnos de cursos avanzados que tuvieran suficiente experiencia en responder el cuestionario de evaluación docente. El 60% de los que respondieron fueron varones y el 40% mujeres, cuyas edades fluctúan entre 21 y 23 años de edad. Es preciso advertir que en este trabajo únicamente se presentan los resultados del cuestionario suministrado a los alumnos de Ciencias de la Comunicación de la UAM-Cuajimalpa, es decir, contiene sólo una parte de los hallazgos de un estudio más amplio. Los datos procedentes de las entrevistas no se incluyen en este documento.

3. Resultados

Los resultados se agruparon en tres bloques referidos al cuestionario de evaluación docente que los alumnos responden: 1) opiniones del alumnado sobre el cuestionario, 2) usos de los resultados de la evaluación docente, y 3) propuestas para evaluar el desempeño docente.

3.1. Opiniones del alumnado sobre el cuestionario

Prácticamente la totalidad de las respuestas expresan una opinión negativa del cuestionario, lo cual revela la escasa valoración que los alumnos le atribuyen a este instrumento. Ellos criticaron el formato basado en una estructura de preguntas cerradas, lo que les impide expresar con amplitud sus valoraciones acerca del desempeño de los docentes. Las citas siguientes ilustran algunas percepciones de los alumnos: “El hecho de que contenga respuestas cerradas hace que piense que lo que opino no cuenta”; “Es demasiado estructurado, las preguntas son limitadas, estandariza a todos los docentes”; “Es un formato muy cuadrado y aunque existe un espacio para comentarios, es problemática la formulación de las preguntas”. Como puede apreciarse en estas respuestas, algunos alumnos consideraron que el formato del cuestionario les induce a pensar que sus respuestas tienen escaso valor, o que conlleva a la estandarización de la enseñanza y deja fuera información valiosa que se podría obtener por otras vías.

El diseño cerrado del cuestionario propicia que los alumnos piensen que no cumple con el propósito para el cual ha sido creado y es suministrado. “...son muchas preguntas y como es de rellenar círculos, muchos los llenan sólo por llenar, sin poner una verdadera opinión”. Además de lo restrictivo de las preguntas cerradas algunos alumnos cuestionaron la calidad y pertinencia de las mismas. “Algunas preguntas son innecesarias o no aplican para todos los profesores... no están muy bien planteadas, a veces pienso que son inducidas. Es cansado y aburrido contestar preguntas que sólo se limitan al “excelente”, “bueno”, “regular”, “siempre”, “casi siempre”, “nunca”, etcétera.

Hubo voces críticas de alumnos que reconocieron contradicciones entre lo que se les enseña en la universidad y la existencia de ciertas prácticas educativas, lo cual generó una

valoración negativa que va más allá del cuestionario, alcanzando incluso a la propia institución en su conjunto. “Es curioso que en nuestra formación nos digan que este tipo de encuestas son poco útiles y aun así las sigan implementando. Tú como alumno dejas de creer en tu universidad, rellenas las encuestas sin mirar, lo haces sólo por obligación”.

Otra dimensión interesante que se puede rescatar de las opiniones vertidas se refiere a los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario. La mayor parte de los alumnos confía poco en que los resultados tengan algún valor para cambiar la enseñanza en el aula. “Si uno evalúa a un profesor negativamente, él continuará impartiendo su clase igual”; “...no sirve de mucho ya que los profesores siguen cometiendo los mismos errores...”; “Porque no se informa sobre los resultados y desconocemos los parámetros del desempeño de los profesores. No creo que funcione”.

Aunque los alumnos quizá no tengan un conocimiento suficientemente desarrollado acerca del proceso de enseñanza, si parecen capaces de identificar que el cuestionario no incluye contenidos valiosos que, según su juicio, forman parte de una “buena enseñanza”, al tiempo que incorpora otros que resultan poco valiosos. “Se indaga poco sobre la comunicación interpersonal, que es muy importante para el aprendizaje, tampoco se toma en cuenta el tipo de proceso que cada profesor desarrolla... por ejemplo, se evalúa la asistencia, pero realmente lo que importa es la calidad de lo que el profesor enseña”. Estas declaraciones se relacionan con ciertos componentes de lo que en la bibliografía se identifica como las características de los sistemas de evaluación docente efectivos: a) situar al docente en el centro del proceso; b) incorporar múltiples fuentes de datos; c) reflejar múltiples observaciones e interacciones con el docente; c) incorporar la discusión de los datos de rendimiento del alumno; d) promover la reflexión y el análisis del docente; e) valorar el pensamiento del profesor sobre su docencia y su crecimiento profesional y; f) adaptar el proceso para que se ajuste al profesor individual y sus necesidades mientras cumple con todas las obligaciones legales y contractuales (Marx, 2011).

Sin embargo, existen matices, según sea la figura del docente a la que los alumnos tienen que evaluar y la etapa de la carrera en que se encuentran estudiando, aunque en general admitieron que el cuestionario es “tedioso y aburrido”, que muchas veces lo contestan de forma mecánica y rutinaria sin detenerse a analizar las respuestas, esto no siempre ocurre así. “En ocasiones lo contesto por inercia, pero cuando se trata de maestros que sí me interesan (no me gustan/me gustan mucho como enseñan) lo hago detenidamente. Hay maestros que no son “ni muy muy, ni tan tan”, entonces lo hago al tanteo”; “En los primeros trimestres todos se lo tomaban muy en serio, pero a estas alturas de la carrera la mayoría de los alumnos ya no pone atención a las preguntas y sólo lo rellenan de forma automatizada. La única excepción es cuando el grupo está inconforme con el docente”.

Aunque escasas, también se recuperaron algunas apreciaciones de los alumnos que podrían etiquetarse como “favorables” (a medias) acerca de este ejercicio periódico de aplicación del cuestionario.

Me gusta la idea de poder evaluar, es un ejercicio muy sano, sin embargo, no sé realmente para que se ocupa la información. En cuanto al cuestionario, creo que es muy completo, se puede obtener información muy valiosa y concisa.

Además, la mayor parte de las respuestas indica que los profesores no hablan con sus alumnos acerca del cuestionario de evaluación de su desempeño. Al interrogar a los alumnos acerca del por qué piensan que los docentes no comentan con ellos sobre este tema, las apreciaciones apuntaron a la escasa importancia que tiene para los propios

docentes, el hecho de que no tiene consecuencias para ellos, o para evitar que sus opiniones influyan en las respuestas de los alumnos. Veamos algunas expresiones al respecto: “Porque no les afecta ni beneficia dicha encuesta, no les importa o ignoran su valor”; “Creo que no tiene ninguna repercusión, al menos ninguna importante”; “Supongo que para que podamos calificarlos libremente sin ningún tipo de presión”.

Incluso cuando algunos docentes han hablado con los alumnos acerca del cuestionario su valoración es negativa, lo que sin duda refuerza la apreciación que los educandos tienen en ese mismo sentido. “Opinan que la estructura es limitada en términos de una verdadera evaluación. No existen preguntas que dejen claro lo que aporta tal o cual profesor”; “...que el tiempo entre la aplicación y la entrega de los resultados es bastante grande. Nunca se habla de la importancia o el sentido que tiene para ellos”.

Algunos alumnos atribuyeron la escasa importancia otorgada al cuestionario por parte del profesorado, al hecho de que ellos tienen asegurado su puesto de trabajo independientemente de los resultados de la evaluación. “...no le ven interés porque quizá tengan relaciones muy fuertes que les vale lo que digan los alumnos ya que eso no les quitará el puesto”.

En cuanto a las opiniones que los alumnos comparten con sus compañeros sobre del cuestionario, se aprecia que, al contrario de lo que ocurre con el profesorado, los alumnos si dedican tiempo a comentar entre ellos acerca del cuestionario y nuevamente se advierte que predomina una visión negativa.

No entendemos para qué lo contestamos. Nos disgusta contestarlo.

La mayoría de las veces se hace referencia a lo tedioso del proceso de aplicación y a lo repetitivo que llega a ser. También se habla de lo poco efectivo que resulta, pues no permite tener un panorama amplio de los procesos de aprendizaje en el aula.

Según se desprende de sus respuestas, lo que realmente disgusta a los alumnos es no conocer el sentido que tiene la aplicación del cuestionario.

No nos gusta responderlo porque no sabemos el papel que juega en la universidad. Pienso que es para saber cómo está la planta docente, pero realmente no sabemos para qué es, cómo lo usan, si trae algún beneficio, en qué perjudica, etcétera.

Otros alumnos también comparten la idea de que el cuestionario de evaluación es poco útil y esgrimieron sus argumentos al respecto. “Es inútil, pues no conocemos los resultados y tampoco si se sanciona a los profesores que no tienen interés en su clase”; “Hemos hablado durante los 4 años de licenciatura sobre la ineficiencia de la evaluación ya que, a pesar de lo expresado por nosotros, hay profesores que no cambian su desempeño”. Otros alumnos manifestaron su cansancio de tener que responder el cuestionario cada trimestre sin obtener a cambio ningún beneficio. “Es una pérdida de tiempo, no sirve para nada, es solo un trámite burocrático”.

En ocasiones las opiniones se dividieron, mientras que algunos alumnos consideraron que el cuestionario es útil, la mayoría insistió en que carece de sentido. “Algunos coincidimos en que no sirve y otros que sí. La realidad es que sabemos poco acerca del uso que se le da”; “Es fastidioso, no permite una retroalimentación integral”; “Varios se quejan de que no quieren hacerlo, que lo contestan incluso sin leer las preguntas. Califican mal a un profesor, pero saben que eso no hará que el profesor cambie”.

3.2. Usos de los resultados de la evaluación docente

La mayoría de las respuestas de los alumnos revelaron que desconocen los usos que la universidad hace de los resultados de la evaluación docente en la que ellos participan cada trimestre. No obstante, al preguntar acerca de los usos que ellos atribuyen a tales resultados, encontramos algunas respuestas que consideran sirve para conocer el nivel de competencia docente con que cuenta la universidad. “Supongo que sirve para asignar una calificación al desempeño de cada profesor y de esta forma determinar el nivel de competencia docente que tiene la universidad”. Otras opiniones tienen que ver con la permanencia (o no) en la universidad de ciertos profesores, “No, no tengo conocimiento sobre su uso. Que a los maestros de planta no les perjudica en nada, pero para los que están por contrato o acaban de entrar sí influye lo que digan de ellos”.

También se documentaron apreciaciones de los alumnos en el sentido de que la información obtenida es utilizada para cumplir con una función administrativa: la generación de estadísticas.

Sacar estadísticas, medir desempeño...

Sé que los cuestionarios se los hacen llegar a los profesores; ¿qué es lo que pasa después?, lo ignoro. Pienso que es sólo estadística; a menos que hubiera un resultado muy alarmante, en ese caso se haría una investigación o prevención hacia el profesor.

Otro conjunto de respuestas relacionadas con el uso que se hace de los resultados del cuestionario, revela que los alumnos son severos críticos sobre este punto, veamos algunas de sus valoraciones: “¡Qué hueva! ¡Otra vez! No veo los resultados, que hacen realmente con eso”; “Lo desconozco, solo sé que nos lo aplican en la 7ª semana del trimestre. Es una evaluación de requisito, pero sin un fin. No tiene un objetivo, solo cumplir papeleo”.

A pesar de la crítica negativa dominante, también se recuperaron algunas valoraciones positivas acerca de los usos de la información, las cuales apuntan a mejorar la calidad del profesorado mediante la puesta en marcha de acciones de formación docente. Aunque las respuestas dejan entrever un “cierto aire” de duda o recelo acerca de la efectividad de tales usos. “Supongo que es para que los alumnos mostremos el desempeño de cada profesor y de ese modo se pueda mejorar la calidad de la planta académica”; “Se supone que les dan cursos de docencia a los profesores que no obtienen buenos resultados en dicha evaluación”; “Según es para mejorar la docencia en la universidad. Solo como protocolo”. Una función que se identifica claramente es el uso de la información para retroalimentar la tarea docente. “Me imagino que la utilizan para medir el desempeño del docente y así poder ayudarlo con el manejo del grupo”; “Creo que es para conocer si el profesor realiza bien su trabajo y darle cuenta de las fallas para poder mejorar”.

Por último, también hubo alguien que sugirió cómo superar el clima de indiferencia que reina entre los alumnos con respecto al cuestionario. “Hay una actitud de apatía, pero considero que si se informa a los alumnos sobre los procesos del cuestionario y si en realidad influye con los profesores se tendría otra actitud”.

3.3. Propuestas para evaluar el desempeño docente

Un punto a destacar es que los alumnos no sólo reprocharon las inconsistencias del cuestionario y el uso que se hace de la información que genera, sino que también formularon propuestas para mejorar la evaluación del desempeño docente, ya sea modificando el cuestionario existente o bien reemplazándolo por otras técnicas e instrumentos más adecuados y pertinentes. Las respuestas de los alumnos se dividen básicamente en dos grupos: a) opiniones a favor de seguir empleando el cuestionario,

aunque introduciendo cambios; y b) opiniones que proponen otras estrategias de evaluación más abiertas y cualitativas.

Respecto al primer grupo se recogieron algunas valoraciones,

Hay que cambiar el formato del cuestionario o reducirlo... es una buena opción, pero debería ser abierto, así el profesor recibiría mayor información sobre sus aciertos y limitaciones.

Cuestionario con preguntas abiertas por internet, pero que se explique tanto su fin como su uso... es una herramienta, quizá no tan personalizado, pero que sirve muy bien para este fin. Propondría crear un buzón de quejas y sugerencias para conocer las opiniones de los estudiantes.

En cuanto a las voces que propusieron otras estrategias de evaluación más abiertas y cualitativas, emergieron las siguientes expresiones: “Entrevistas a alumnos voluntarios. Observaciones a alumnos y maestros en el aula”; “Una plática con el jefe de departamento sobre cada uno de los profesores”; “Interacción directa con el docente, pero con él dispuesto a hacerlo”. Incluso hubo quien pugnó porque las observaciones en el aula se hicieran sin previo aviso al docente, “Visitas de observación sorpresa a los profesores, para que se puedan observar los puntos a evaluar y se logren los cambios”. También hubo quien sugirió que el proceso de evaluación de la actuación del docente se centre en el modo en que enseña y evalúa a los alumnos: “la forma en que da su clase, que se tenga un control de la estructura del contenido que imparte, del tipo de evaluaciones que realiza, etc.”. Esto es importante porque la investigación ha demostrado que los docentes efectivos tienen un impacto mayor sobre la calidad de las experiencias educativas de los alumnos. Es primordial ofrecer a los profesores todo el apoyo que necesitan para hacer bien su trabajo porque cuando ellos tienen éxito los alumnos también tienen éxito (White et al., 2012).

También se identificó un grupo de declaraciones que no se refieren al cambio en la metodología de evaluación docente, sino que aluden a otros aspectos que los alumnos consideran importantes de incluir en una nueva perspectiva de la evaluación docente. “Alguna otra prueba a los docentes. Sin tener necesariamente que incentivar a los que obtengan buenos resultados”; “...que se haga de forma obligatoria en el salón de clases para tener la participación de la mayoría”.

4. Conclusiones

Se destaca que el proceso de evaluación de la docencia a través del cuestionario está asociado de forma prioritaria con el otorgamiento de estímulos económicos a los profesores y muy secundariamente con la mejora de la calidad de la docencia. Es por ello que “...esta evaluación no ha logrado resolver la cuestión de la calidad de la docencia, ni mejorado las habilidades pedagógicas de los académicos y, por ende, tampoco la calidad de la educación” (Arbesú y Comas, 2016, p. 133). Este hecho contrasta con una visión muy extendida en los últimos tiempos que vincula la evaluación con el mejoramiento de la educación. La evaluación de la docencia por sí misma no mejora nada, todo lo contrario, puede reforzar prácticas rutinarias y vacías de significado, lo que a la postre generará un rechazo de los participantes hacia este mecanismo, como ha quedado de manifiesto mediante los resultados obtenidos en esta investigación.

Entre las aportaciones principales de la investigación realizada se puede destacar que se trata de una investigación educativa de corte cualitativo que incorpora y recoge los puntos de vista de uno de los actores centrales del proceso formativo: los alumnos. El hecho de

“dar voz” a quienes generalmente son silenciados en el proceso investigativo permite acceder a sus experiencias, vivencias, creencias y pensamientos acerca del tema investigado, lo cual aporta información valiosa para analizar y comprender mejor un proceso por naturaleza complejo como la evaluación de la docencia. Otro aporte importante es que los alumnos no sólo criticaron las incongruencias del cuestionario y el uso que se hace de los resultados, sino que también plantearon propuestas para mejorar la evaluación docente, ya sea modificando el cuestionario existente o bien sustituyéndolo por otras técnicas e instrumentos más cualitativos. Además, este estudio revela el malestar de los estudiantes y contrasta estos resultados con otros planeamientos teóricos y estudios previos, lo que evidencia la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación docente.

Se acepta que no es posible mejorar la enseñanza y su evaluación dando la espalda a los alumnos, pues es a ellos a quienes va dirigida la enseñanza y por tanto quienes ocupan una posición privilegiada para brindar información acerca de su experiencia en las clases (Moreno, 2016). En este sentido,

el rol protagónico y prioritario del propio estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje le confiere no solo el derecho, sino la legitimidad, de ser un actor presente y válido a la hora de opinar y de juzgar la calidad de la enseñanza que recibe y, en tal sentido, analizar la práctica, el estilo y las actitudes de sus profesores. (Román, 2010, p. 5)

Como ha quedado de manifiesto, los alumnos han hablado bien y fuerte acerca de una práctica que califican de rutinaria y carente de sentido: el uso del cuestionario como herramienta para valorar el desempeño de sus profesores. No obstante, hay quien considera que otorgar demasiado peso a las opiniones de los alumnos en relación con el desempeño de sus docentes entraña ciertos riesgos, toda vez que se les concede excesivo poder para decidir sobre aspectos que no siempre están cualificados para evaluar, lo cual puede conducir a una disminución de la calidad de la enseñanza (García, 2008). Sin embargo, también existen otras voces que discrepan de esta visión al señalar que no se trata de pedir a los alumnos que juzguen el nivel de conocimientos o el dominio de los contenidos disciplinares que tienen sus docentes, pues carecen de los conocimientos y criterios suficientes para hacerlo. Pero los alumnos sí pueden identificar qué características de sus maestros, qué estrategias y estilos de enseñanza inciden en su motivación para aprender y sus logros. Ellos brindan información valiosa acerca de los factores que los inducen a permanecer o abandonar la escuela, los que en muchos casos se relacionan con los profesores, con sus expectativas y actitudes, con su apoyo o su desinterés (Román, 2010).

Una de las limitaciones de este trabajo estriba en que al tratarse de un estudio de caso los resultados no se pueden generalizar a otros casos cuyo contexto y condiciones sean distintos al investigado. Entre los futuros estudios que se podrían realizar a la luz de los resultados está el explorar las perspectivas de todos los demás participantes en el proceso de evaluación docente, especialmente de las autoridades educativas universitarias, figuras que han sido poco investigadas no sólo en México sino en el ámbito internacional (Moreno y Arbesú, 2015).

Dado que el objetivo de este artículo consistió en analizar las perspectivas de los alumnos de licenciatura con respecto al cuestionario de opinión con el que evalúan el desempeño de sus profesores, se encontró que existen distintas valoraciones, pero, en general, se aprecia cierto consenso que juzga negativamente la pertinencia y utilidad de dicho instrumento como una estrategia cierta para valorar el quehacer de los docentes en el aula.

De esto se infiere la necesidad de repensar el diseño y uso del cuestionario como una herramienta eficaz para dar cuenta de la calidad de la enseñanza universitaria.

A modo de colofón sólo resta mencionar que, si se espera acabar con el hartazgo de los alumnos en relación con el cuestionario de evaluación docente, se tendrán que explorar otras opciones metodológicas más auténticas e integrales de evaluación del desempeño docente, pues una vez reconocida la complejidad del proceso de enseñanza resulta paradójica simplificar su valoración mediante un cuestionario cerrado.

Referencias

- Arbesú, M. I. y Comas, O. (2016). Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 71(27), 123-136.
- Arbesú, M. I. y García, J. M. (2017). La evaluación docente en jaque: La visión de los funcionarios universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 171-185. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- Comas, O. y Lastra, R. (2010). Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: Un análisis por intersticios. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 81-98.
- Cordero, G. y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(46), art 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2242>
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: Panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, 41, 1-19.
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: La experiencia de la educación básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120), art 3. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Nueva York, NY: Teacher College Press.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Ciudad de México: SEP.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Fullan, M. (1993). *Changes forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- García, J. M. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: Un balance inicial y apuntes para mejorarlo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 53, 9-19.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Pomares.
- Marx, G. E. (2011). *Teacher evaluation*. Recuperado de <http://www.educationpartnerships.org/>
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: Del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 38(112), 98-130.

- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: Las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Moreno, T. y Arbesú, M. I. (2015). Visiones de las autoridades universitarias sobre la evaluación docente. En Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (Org.), *Memorias del V Congreso Internacional. UNIVEST' 15. Los retos de mejorar la evaluación* (pp. 454-458). Girona: Universidad de Girona.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 5-23.
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Román, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. Santiago de Chile: PREAL.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coords.). (2011). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(num. especial), 1-29.
- White, B. R., Cowhy, J., Stevens, W. D. y Sporte, S. E. (2012). *Implementing the next generation of teacher evaluation systems. Lessons learned from case studies in five Illinois districts*. Chicago, IL: The University of Chicago.

Breve CV del autor

Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Profesor Investigador Titular del Departamento de Tecnologías de la Información de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa de la Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y del Consejo Mexicano de investigación educativa (COMIE). Ha dirigido 7 tesis de maestría y 12 de doctorado en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Su trayectoria de investigación y publicaciones abarca varias líneas de trabajo: a) La evaluación educativa, y particularmente la evaluación del aprendizaje, b) La educación secundaria, c) Currículum y d) Procesos de formación docente. ORCID ID: 0000-0002-0392-6621. Email: tmoreno@correo.cua.uam.mx

Evaluación del Desempeño y Auténtica en el Modelo por Competencias en Secundaria: Un Estudio Mixto

Evaluation of Performance and Authentic in the Model by Competences in Secondary: A Mixed Study

Aliosha Alderete Martínez ^{1*}
Katherina Edith Gallardo ²

¹ Secretaria de Educación Pública, México

² Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Este artículo presenta los resultados de un proceso de investigación educativa sobre la aplicación de algunos principios de evaluación del desempeño y auténtica en educación secundaria, en la asignatura de Historia, relacionando este tipo de evaluación con la satisfacción y el cambio educativo en el tema de evaluación de los estudiantes. El objetivo que persigue el estudio es comprender cómo indican los procesos de evaluación en los estudiantes después de la aplicación de esos principios en el marco del Modelo Educativo Basado en Competencias, considerado uno de los cambios educativos más importantes de esta década en la mayoría de los sistemas educativos de los países latinoamericanos. Se realizó un estudio usando Métodos mixtos en una escuela pública. Un grupo de 35 estudiantes de segundo año participaron en el estudio. Se diseñaron tres instrumentos para la recopilación de datos: una rúbrica de rendimiento, una entrevista y un cuestionario. Los resultados obtenidos en términos de percepción del uso y la aplicación de la evaluación y el rendimiento auténticos permiten inferir que los estudiantes experimentaron satisfacción con estos nuevos procesos de evaluación y retroalimentación. También se analizó que las calificaciones de los estudiantes aumentaron, incluidos aquellos estudiantes con bajo rendimiento al comienzo del estudio. Las lecciones aprendidas a partir del estudio, así como las necesidades de investigación en este tema se discuten como parte de las reflexiones derivadas de la investigación.

Descriptores: Evaluación; Estudiante; Educación; Rendimiento escolar; Enseñanza.

This article presents results from an educational research process about the application of some principles of performance and authentic assessment in secondary level in the subject of History related to satisfaction and change of meaning about assessment of students. The objective follows the intention of understanding the impact of students after the application of those principles in the framework of Competency-based education model, considered one of the most important educational changes of this decade within most of the Latin-American countries in educational systems. A Mixed-method study was made in a public school. A group of 35 students from second year participated. Three instruments were developed for data collection purposes: A performance rubric, an interview as well as a questionnaire. The results achieved in terms of perception of the use and application of authentic evaluation and performance allow inferring that students experimented satisfaction with these new assessment process and feedback giving. It was also analyzed that students' grades reached higher level, including those students with low performance at the beginning of the study. Lessons learn and research needs in this topic are further discussed.

Keywords: Evaluation; Students; Education; Academic achievement; Teaching.

*Contacto: almaragon@gmail.com

Introducción

Para un número importante de países de América Latina, la evaluación del aprendizaje se ha convertido en los últimos años en tema de urgente atención en las agendas educativas (Murillo y Román, 2008). Por ejemplo, en el marco del proyecto Metas 2021 de Iberoamérica, el tema de evaluación del aprendizaje se encuentra como prioritario en la lista de mejoras a realizar en los sistemas educativos (OEI, 2010). El logro del cambio y la mejora de las prácticas en este rubro sigue siendo un anhelo por cumplir en diferentes naciones (Gallardo, 2013; Hidalgo y Murillo, 2017). A partir de estas aseveraciones, se infiere que el proceso de cambio educativo, que hace más de una década impulsó a muchos países latinoamericanos a reformar sus modelos hacia el trabajo por competencias y sus sistemas de evaluación en función del nuevo modelo (como lo fue el caso de México en el año 2008), sigue su curso buscando consolidarse.

Este estudio trata justamente de la puesta en marcha de una iniciativa para fortalecer el proceso de cambio en el tema de evaluación de desempeño y auténtica, que es la forma en que se define y denomina la evaluación en el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC). Se sabe que el tema de evaluación de desempeño y auténtica en educación básica es reconocido como un eje fundamental para consolidar el trabajo educativo bajo el MEBC (Argudín, 2010; Monereo, 2009). No obstante, podría afirmarse que este fenómeno educativo, en la actualidad, es escasamente investigado, a pesar de ser parte de un modelo que se ha puesto en marcha en varios países latinoamericanos (Ferrer, 2006; Wolfe, Valverde y Esquivel, 2000).

En los últimos 10 años, según lo reportado en sitios especializados en investigación, se ha publicado en español un artículo de investigación (López, 2011) que aborda el tema del MEBC en educación básica, mientras que el número de artículos publicados en inglés sobre este tema asciende a 115, rebasando por mucho la producción científica en español (consultas hechas en Google Académico y Proquest Eric, respectivamente). Sin embargo, de estos 115 artículos, solo 9 se enmarcan en la educación secundaria y evaluación del desempeño y auténtica.

Estos datos sobre la producción científica en el tema permiten inferir lo urgente que es llevar a cabo procesos de indagación para entender cómo se suscita el cambio educativo desde el trabajo con el modelo por competencias, dado que ya han pasado algunos años desde su inserción (Flores-Kastanis y De la Torre, 2010). Así, es prioritario que, en la agenda de la investigación en Latinoamérica, se contemplen estudios que permitan entender cómo se presenta en las aulas la transformación de ciertas prácticas alrededor del trabajo con el MEBC. En consonancia con esta necesidad, este trabajo de investigación es un esfuerzo por comprender la transformación esperada en el campo de la evaluación educativa, desde el modelo ejercido en el nivel educativo de secundaria.

1. Revisión de la literatura

1.1. Cambio educativo a partir de la inserción del modelo por competencia

Ante el avance económico a partir de fenómenos como la internacionalización y la globalización; el crecimiento del mercado y la competitividad han ganado terreno en diferentes naciones (Ginés, 2004; Hopenhayn, 2003). Los sectores productivos exigen que los cambios educativos que podrían acercar a los ciudadanos al progreso de sus naciones

dejen de ser una promesa, para convertirse en resultados. Paralelamente, organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), OCDE, UNESCO y UNICEF (De Ketele, 2008, p. 7), han expresado preocupación por el pobre rendimiento por parte de los sistemas educativos, exigiendo que los procesos de rendición de cuenta de los avances en materia de desarrollo de capacidades no se puedan expresar solo a través de calificaciones, sino a través del aseguramiento del nivel de capacidades que logran los estudiantes a lo largo de su educación.

Así, la educación por competencias emerge con fuerza a mediados de 80's. Según la UNESCO, la educación basada en competencias toma en cuenta tanto aspectos contextuales como resultados de aprendizaje. Además, cuenta con criterios de ejecución o desempeño que implica no sólo asegurar el saber hacer, sino también otros saberes, como el convivir y el ser, lo cual genera un sentido de mayor integración de elementos tan importantes como los conocimientos en el actuar de los seres humanos (Aguerrondo, 2008). Algunos autores aseguran que la germinación del modelo por competencias es uno de los avances más importante de nuestros tiempos, se identifica con el desempeño eficaz y eficiente de un papel o función, reconocido y aprobado por una comunidad científica y aceptado como modelo para encontrar soluciones y crear desarrollo (Chagoyan, 2013, De la Orden Hoz, 2011; Tobón, 2008). Este modelo ha traído problemas a los docentes para dominar el enfoque, pero por otro lado el alumno puede llegar a tener otra manera de aprender en el proceso enseñanza-aprendizaje, habilidad que puede impactar en la solución de problemas de la vida real (Chong, 2013).

Sin embargo, lo que no se ha podido resolver a ciencia cierta es en qué etapa del cambio educativo se encuentra la inserción del modelo educativo por competencias si se intenta ubicar su penetración en los sistemas educativos. Es decir, si se ve en contraste con el proceso de cambio (Fullan, 2002) sería difícil determinar si se encuentra en alguna de estas fases: (1) iniciación, (2) implementación o (3) institucionalización. Aunque parecería que ya se encuentra en la etapa de institucionalización por el número de años transcurridos desde su inserción, la realidad es que se cuenta con escasa investigación sobre sus primeros frutos desde su incorporación en la educación básica (primaria y secundaria) aplicándose en el 2008 en el caso del sistema educativo mexicano. Por lo anteriormente expuesto, se juzga prioritario contar con mayor investigación sobre el trabajo relacionado con su planeación, puesta en marcha y evaluación.

1.2. Evaluación de desempeño y auténtica

Uno de los puntos de mayor controversia al hablar de la inserción del modelo educativo basado en competencias es la forma en que se lleva a cabo la evaluación, la cual se denomina evaluación del desempeño y auténtica (Hancock, 2007; Palm, 2008).

La evaluación auténtica, es un tipo de evaluación de enfoque naturalista que busca reflejar prácticas y desempeños que realmente están ocurriendo ante un reto de aprendizaje, los procesos de evaluación van más allá de emitir una única y correcta solución (Gallardo, 2013). Este tipo de evaluación aún es joven en el ámbito de educación básica (primaria y secundaria), en comparación con los años que lleva aplicándose en el ámbito de formación profesional. Sin embargo, es posible y deseable insertar las prácticas de evaluación del desempeño y auténtica para ir en consonancia con el ejercicio del modelo educativo (Monereo, 2009, Rodríguez y Gallardo, 2017; Tobón, 2008).

La evaluación del desempeño requiere de observación, seguimiento y medición de conductas de los alumnos en el momento que se encuentren ejecutando alguna acción relacionada con el proceso de aprendizaje, ya sea de manera individual o colaborativa. Por tal razón, se deben fundamentar las decisiones que se tomen alrededor de la planeación, instrumentación, interpretación de resultados y procesos de mejora en marcos teóricos robustos (Escamilla et al., 2016).

Este dinamismo ha impactado diversas formas de procesos de evaluación que se están promoviendo en educación superior. Sin embargo, el tratar de implementar estas evaluaciones en educación secundaria, representa un reto para directivos y profesores, dada la distancia que existe entre las prácticas de evaluación que exige el modelo y a que las evaluaciones no corresponden “tradicionalmente” a las formas de evaluación que se llevan a cabo en los distintos niveles educativos. Es preciso recordar que, para que estos cambios se susciten, deben darse “desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno” (Fullan, 2002, p. 6).

Adicionalmente, es preciso indicar que la evaluación auténtica agrupa todo un conjunto de alternativas frente a la evaluación tradicional. Así, el alumno mejora o crea un producto o responde con soluciones a una necesidad. Este proceso permite evaluar cómo realiza el proceso de transferencia de sus conocimientos, plasmándolos en resultados observables (Bravo y Fernández, 2000). Aunque se entiende valiosa y necesaria, generalmente, el problema de aplicar este tipo de evaluación estriba en realizarla con grupos numerosos, sumado al poco dominio conceptual y técnico del proceso, lo cual puede derivar en caer en subjetividades al momento de valorar el desempeño de los estudiantes.

A nivel secundaria, es prácticamente desconocida la evaluación auténtica y es poco promocionada su utilidad. Sin embargo, si aspiramos a que nuestros estudiantes desarrollen las competencias necesarias para la vida, como se indica en el perfil de egreso, se deben modificar las prácticas educativas que puedan mejorar el proceso de aprendizaje, y en este caso en específico, es preciso realizar cambios en los procesos de evaluación y retroalimentación (Gallardo, 2013).

1.3. Enseñanza y evaluación en la disciplina de historia en secundaria

La enseñanza de la historia en la educación secundaria presenta situaciones particulares que atender, dado que el profesor debe enseñar, de acuerdo con los planes y programas educativos, con su propia ideología respecto a temas históricos, aunado a las nociones previas que tiene el estudiante sobre lo que es la disciplina (Carretero, 2000). Lo cierto es que los alumnos nunca llegan con la mente en blanco a tomar esta materia, la estudiaron en la educación primaria, aunque de manera superficial. En secundaria, es un reto forjar en la mente de los estudiantes cambios en la comprensión y detalles de ciertos eventos históricos, teniendo como objetivo la ampliación de las ideas para comprender racionalmente los cambios del mundo y, con base en esto, se puedan desenvolver en él. Por lo anterior, la motivación relacionada con el estudio de la historia debe ser tratada con suma atención al momento de aplicar prácticas pedagógicas que promuevan el cambio de conceptos en la mente de los estudiantes, que aprendan a ver la historia como una materia que les permitirá cambiar su conocimiento, es fundamental para lograr aprendizajes significativos (Carretero, 2000; Casal, 2011).

Lo cierto es que aprender historia, acompañado de buenas prácticas pedagógicas, ayuda enormemente en la formación de estudiantes de educación secundaria. Asimismo, coadyuva a disipar ideas arraigadas, fundamentadas o no, de que la materia de historia es monótona y aburrida (Casal, 2011); un análisis de los modelos didácticos y los procesos de evaluación puede ser de gran utilidad para realizar los cambios educativos pertinentes, que permitan ver a la historia como parte de un todo y que lleve a los estudiantes a entender que su nación es parte del mundo. “La historia no es un mero saber de anticuario, contiene una manera de concebir qué somos y cómo debemos actuar. Su sustancia es el tiempo, el devenir, el cambio, no el acontecimiento” (Casal, 2011, p. 79)

En cuanto a las regulaciones sobre el aprendizaje de historia emitidas en México por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), bajo el mebc, se puede afirmar que es un área de estudio que debe propiciar el desarrollo de tres competencias principalmente: (1) comprensión del tiempo y el espacio históricos; (2) manejo de información histórica; y (3) formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011). Se parte de la consigna de crear un programa de estudio congruente con los rasgos de perfil de egreso de educación básica, para lo cual se llevaron a cabo una serie de reformas curriculares: el 384 para planes y programas de educación secundaria y publicado el 26 de mayo de 2006 en el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2013), a partir de esto se identificaron una serie de competencias relevantes para que puedan lograr una vida plena y productiva.

A continuación, se presenta el cuadro 1 con la información relacionada con las competencias y subcompetencias relacionadas con el estudio de Historia. En aras de conocer, desde la percepción de los estudiantes, cómo la evaluación de desempeño y auténtica en la disciplina de Historia favorece el desarrollo de las competencias declaradas, se consideró pertinente realizar el proceso de indagación que se presenta en este artículo.

El punto de partida es el interés de los investigadores, dada la escasa producción científica al respecto. Un segundo interés, igualmente importante, es inferir en qué etapa se encuentra el proceso de cambio educativo derivado del trabajo con el MEBC, independientemente de que todo apunta a que se encuentra en la etapa de institucionalización.

Cuadro 1. Competencias del programa de Historia para educación media básica

<i>Comprensión del tiempo y espacio histórico</i>
Desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos.
Desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos.
Reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.
<hr/>
<i>Manejo de información histórica</i>
Expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.
Movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información.
<hr/>
<i>Formación de una conciencia histórica para la convivencia.</i>
Desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza.
Fomentan el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.

Fuente: Elaborado a partir de SEP (2011).

2. Método

El diseño del estudio es descriptivo abordado desde Métodos mixtos, para el cual se optó por un modelo concurrente, donde el aspecto cualitativo tuvo mayor importancia para comprender, desde la perspectiva del alumno, la vivencia del proceso de evaluación del desempeño y auténtica (Creswell y Plano, 2007; Valenzuela González y Flores-Kastanis, 2013). Cabe destacar que los datos cualitativos se trataron siguiendo el enfoque de análisis fenomenológico (Tójar, 2006). Se consideró pertinente que este diseño metodológico dado que, a la fecha, no existe suficiente literatura enfocada en la forma que deben adoptarse las nuevas prácticas evaluativas desde el enfoque de competencias en educación básica.

Esta investigación se realizó en una secundaria pública del municipio de Texcoco en el Estado de México, México, en la cual se estudia la materia de Historia bajo las normas establecidas por la Nueva Reforma Educativa (SEP, 2011). La escuela se encuentra en una zona suburbana de 235,151 habitantes, de acuerdo con censo de 2010. Se atiende a un total de 30 grupos (10 por grado) con aproximadamente 1000 estudiantes de secundaria en dos turnos. En el estudio participaron 35 estudiantes de segundo de secundaria, 20 hombres y 15 mujeres. Sus edades oscilan entre 13 y 15 años.

Se elaboraron tres instrumentos:

- Rúbrica de desempeño: se elaboró una rúbrica de desempeño para conducir el proceso de emisión de reportes y retroalimentación respectiva. Esta rúbrica se hizo expresamente para evaluar el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de una tarea integradora relacionada con el tema de Derechos Humanos y su evolución en el tiempo para trabajar de manera transversal, a los temas marcados en el programa. Así, se determinaron una serie de actividades que, en su conjunto, conformaron el desarrollo del proyecto con base en las competencias y subcompetencias declaradas por la instancia reguladora del proceso educativo (cuadro 2).
- Entrevista semiestructurada: se diseñó una entrevista para recoger las percepciones de los estudiantes una vez culminado el proceso de evaluación (ver Apéndice A).
- Encuesta: sobre la evaluación auténtica y del desempeño, se aplicó a 33 estudiantes de los 35 en lista. Arrojó un índice de consistencia interna a través del cálculo de Alpha de Cronbach de 0.76, el cual es un valor aceptable que permite inferir sobre la suficiencia de la consistencia interna del instrumento. Estuvo conformada por 18 preguntas enfocadas en averiguar: (a) prácticas del profesor respecto a la evaluación (pregunta 1 a la 5); (b) aprendizajes esperados a partir de los resultados de evaluación (6 a la 9); (c) percepción sobre la evaluación de desempeño y auténtica (10 a la 15); y (d) percepción sobre preferencias como estudiante ante prácticas de evaluación (16 a 18) (ver Apéndice B).

Cuadro 2. Rúbrica de desempeño relacionada con las competencias a evaluar en el proyecto relacionado con Historia

COMPETENCIAS A EVALUAR		RECUPERACIÓN	COMPRENSIÓN	ANÁLISIS
Subcompetencias		Nivel 1 Recuperación	Nivel 2 Comprensión	Nivel 3 Análisis
1. Comprensión del tiempo y espacio histórico	1.1 Desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos.	Identifica los momentos históricos relacionados con derechos en diferentes sucesos mundiales del siglo XIX al siglo XXI (en diferentes países como EE.UU., Francia, México, etc.) conjuntados en una línea de tiempo.	Explica la relación de los momentos históricos plasmados en la línea de tiempo con el establecimiento de derechos de las personas en México y diferentes países, entre el siglo XIX y el siglo XXI.	Asocia diferentes eventos históricos relacionados con los derechos humanos y emite ideas sobre sus características o elementos comunes (en cuáles sociedades o países lucharon por la libertad, la igualdad, etc.)
	1.2 Desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos	Describe la vida cotidiana de las sociedades en los periodos de tiempo que se hicieron algunas de las proclamaciones de derechos ciudadanos más importantes en la historia	Explica las relaciones sociales que existían en las sociedades en los periodos de tiempo que se hicieron declaraciones importantes de derechos ciudadanos.	Relaciona cómo las formas de vida de una sociedad van dando las pautas para la consecución de algunos derechos ciudadanos, cómo se integran las formas de vida con las declaraciones de derechos.
	1.3. Reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.	Nombran situaciones históricas que hicieron posible que se dieran reformas legales para proteger derechos o reforzar derechos de las personas.	Explican por qué después de un conflicto armado, las sociedades procuran reforzar sus derechos y libertades para que dichas situaciones no se vuelvan a repetir.	Argumenta las razones de las sociedades que han sufrido conflictos armados y su necesidad de protección jurídica por medio de la declaración de derechos para que dichas situaciones no se vuelvan a presentar sin que tengan una protección.
2. Manejo de información histórica	2.1 Expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.	Describen de manera sencilla pero correcta que representan los materiales elegidos, porque eran así antes, cómo es que fueron cambiando a través del tiempo y cómo esos cambios se relacionan con los derechos de las personas	Explican de manera sencilla pero adecuada cuáles eran los materiales de las cosas, por qué eran así, cómo fueron cambiando y cuál es la relación entre el cambio de las cosas y los derechos de las personas.	Relacionan cómo los materiales de las cosas han ido cambiando con el paso del tiempo adecuándose también a los derechos de las personas
	2.2 Movilizar conocimientos, para seleccionar, analizar y evaluar críticamente.	Describir los materiales presentados y su relación histórica con los derechos de las personas	Representa con los materiales presentados cómo era el uso de los mismos y cómo estos materiales han ido cambiando con el tiempo.	Justifica el uso de los materiales en su tiempo y el por qué éstos tuvieron que cambiar para adecuarse a los derechos de las personas.

3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	3.1 Desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza.	Describir cómo era la vida de las personas entrevistadas, de acuerdo a la información obtenida y de las observaciones en la entrevista. Listar diferencias y similitudes en los derechos que tenían los entrevistados y los que ahora tienen ellos. Describir cómo era la vida de las personas entrevistadas. De acuerdo a la información obtenida y de las observaciones en la entrevista, listar diferencias y similitudes en los derechos que tenían los entrevistados y los que ahora tienen ellos	Explican cómo era la vida de los entrevistados cuando tenían su edad y cómo es que se fueron dando las diferencias que hay entre los derechos que ellos tenían y los que hay ahora para los jóvenes	Argumenta cómo se fueron dando los cambios en los derechos de las personas con el paso del tiempo, y puede dar una opinión respecto de las diferencias que existen hoy con los derechos de antes.
		Reconocen que existen los Derechos Humanos, han oído de ellos, pero no los relacionan con su vida ni saben la importancia que tienen, algunos expresan uno o varios derechos humanos sin poder relacionarlos con su persona. *	Explican uno o varios derechos, entienden que para detener una violación a derechos de los niños no deben ser pasivos ante su presencia y que los derechos de los niños son parte inherente de su persona.	Relacionan los derechos humanos no sólo con su persona sino con una comunidad. Saben que el <i>bullying</i> es una agresión a los derechos humanos y pueden tomar acciones que les permitan detener esta situación
	3.2 Fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.	Describen ante sus compañeros uno de los derechos humanos elegidos, pueden hablar algo acerca de su historia y desarrollo hasta nuestros días y pueden describir también como se afectan estos derechos en su comunidad	Entienden la importancia de los derechos humanos al hacer su presentación, pueden explicar ante sus compañeros y otros docentes porque es importante su divulgación y defensa, se interesan en participar en su comunidad y círculos cercanos.	Además de reconocerse como parte importante de su comunidad, mantienen el interés por participar socialmente para hacer saber a niños y personas de sus círculos cercanos la importancia de los derechos humanos y su defensa y promoción para una convivencia sana y pacífica.

Nota: Las celdas sombreadas indican el nivel de desempeño esperado. *Nivel 4 toma de decisiones: Además de saber la importancia de los derechos humanos y los derechos de los niños, participan activamente como defensores o integrantes de colectivos en campañas escolares para prevenir y erradicar el *bullying*.

Para fines de contrastación, se tomaron como datos las calificaciones obtenidas por los 35 estudiantes a lo largo del proceso de evaluación sobre esta tarea integradora.

Procedimiento: se hizo del conocimiento de los estudiantes la inserción de prácticas de evaluación de desempeño a partir del cuarto y quinto bloque de la materia de Historia. Esta explicación se acompaña con ideas sobre la importancia de saber buscar información, la responsabilidad del trabajo individual y en equipo, así como la importancia de las tareas en torno al proyecto sobre Derechos Humanos. Posteriormente, se realizaron los procesos parciales de retroalimentación a las actividades y finalmente al proceso de desarrollo del proyecto de forma global. Se solicitó a los estudiantes de manera voluntaria sostener una entrevista sobre el proceso de evaluación. Se entrevistaron a seis estudiantes con el debido consentimiento de la escuela. Las entrevistas se grabaron, se transcribieron y se analizaron con ayuda del programa Atlas.ti. Se cuidaron los datos personales, por lo que se codificaron las afirmaciones por alumno. En cuanto a los reportes de retroalimentación sobre la evaluación de desempeño, se hicieron con apoyo del sistema COMPETERE (software de uso interno del Tecnológico de Monterrey, creado con fondos del proyecto Novus 2014, 2015, 2016).

3. Resultados

Este proyecto permitió apreciar la percepción de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje y rendimiento académico a través de la evaluación de desempeño y auténtica, a partir de indagaciones de tipo cualitativo y cuantitativo. En ese orden se presentan los resultados.

3.1. Resultados de tipo cualitativo

Se realizaron seis entrevistas a participantes en el estudio, lo cual permitió comprender la percepción de seis estudiantes. Del proceso emergieron 2 familias con diversas categorías y códigos. Las figuras 1 y 2 ilustran las familias conformadas.

En la Familia 1 [F1] se formó alrededor de percepción de los estudiantes sobre el proceso de evaluación. Se les preguntó si sabían lo que era una competencia. Se apreció que en general existe confusión respecto al concepto, hubo razonamientos como:

No necesariamente tienes que ser el mejor o que esté bien, sino que lo que sea tu creas que está bien. (A22)

Mide la capacidad de alguien en base a algunos proyectos o trabajos que pongan. (A17)

Es ver lo que sabes o lo que puedes aprender con educación y desempeño. (A5)

Al preguntarles acerca de su propia interpretación sobre lo que es la evaluación del desempeño y auténtica, se apreció que sus respuestas fueron más consistentes:

Es un sistema que nos muestra cómo vamos avanzando a través de proyectos. (A17)

Los trabajos que hacíamos era lo que aprendimos en el año y lo demostramos con los trabajos. (A5)

La evaluación auténtica es lo que vamos trabajando, lo que hacemos. (A23)



Figura 1. Familia de categorías emergentes sobre evaluación de desempeño: percepción sobre el proceso, analizadas a partir del proceso de indagación sobre la evaluación de desempeño y auténtica

Fuente: Elaboración propia.

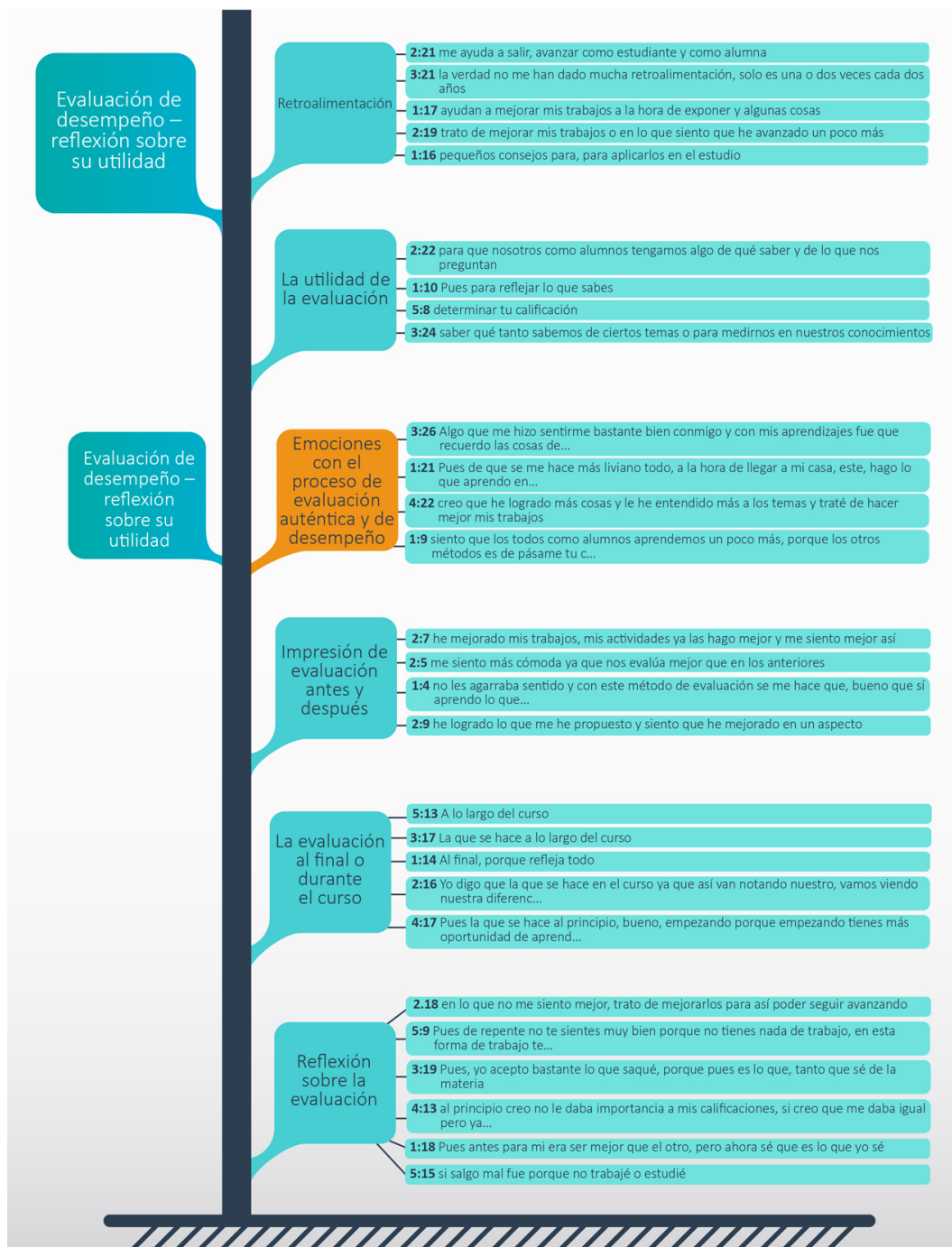


Figura 2. Familia de categorías emergentes sobre evaluación de desempeño: reflexión sobre su utilidad, analizadas a partir del proceso de indagación sobre la evaluación de desempeño y auténtica

Fuente: Elaboración propia.

Además, al opinar sobre diferencias en la forma de evaluar, algunas afirmaciones relevantes fueron:

Con este nuevo sistema aprendimos de manera más eficaz y recordamos las cosas con más facilidad... se me hizo más fácil... es un sistema más fácil. (A17)

En este (periodo) tuve que trabajar más porque si no, no iban a valer, no iba a salir muy bien. (A23)

La segunda familia [F2] se formó en torno a lo que piensan los estudiantes que puede ser útil de esta nueva forma de evaluar. Una categoría de esta familia se vincula la percepción que se formó en relación con la evaluación auténtica y del desempeño. Los estudiantes expresaron ideas variadas al respecto:

Antes no les agarraba sentido (a las tareas y exámenes) y con este método de evaluación se me hace que si aprendo. (A5)

He logrado lo que me he propuesto y siento que he mejorado en ese aspecto. Me siento más cómoda ya que nos evalúa mejor que en los anteriores. He mejorado mis trabajos, mis actividades ya las hago mejor. (A12)

En cuanto a la retroalimentación, sus respuestas para tratar de definirla, así como hablar sobre su utilidad, reflejan poco contacto con este elemento:

Son pequeños consejos para aplicarlos en el estudio, ayudan a mejorar mis trabajos a la hora de exponer y algunas cosas. (A5)

La verdad, no me han dado mucha retroalimentación, sólo una o dos veces cada dos años. (A17)

Me ayuda a salir, avanzar como estudiante y como alumna. (A12)

Además, se preguntó si consideraban que sus calificaciones eran mejores en un periodo de tiempo (formativa) o al final (sumativa), en este tema A28 dijo que ambas, a lo largo del curso (A23, A17 y A12), un niño prefirió que se hiciera al inicio (A22) y otro que se hiciera al final del curso (A5).

Respecto a lo que piensan sobre sus evaluaciones, sus respuestas fueron: “en lo que no me siento mejor trato de mejorarlo para así poder seguir avanzando” (A12), “pues de repente no te sientes muy bien porque no tienes nada de trabajo en esta forma de trabajo” (A23), “pues yo acepto bastante lo que saqué porque pues es lo que sé de la materia” (A17), “al principio no le daba importancia a mis calificaciones...pero ahora ya le hecho ganas” (A22), “pues antes para mí era ser mejor que el otro, pero ahora sé que es lo que yo sé” (A5) y “si salgo mal es porque no trabajé o estudié” (A23).

El tema de las emociones lo dejamos al final, abarca las dos familias, sus comentarios, fueron los siguientes: “algo que me hizo sentirme bastante bien conmigo y con mis aprendizajes fue que recuerdo las cosas” (A17), “pues de que se me hace más liviano todo, a la hora de llegar a mi casa hago lo que aprendo en casa” (A5), “creo que he logrado más cosas y le he entendido más a los temas y traté de hacer mejor mis trabajos” (A22) y “siento que todos como alumnos, aprendemos un poco más, porque los otros métodos es de pásame tu cuaderno y copia” (A5).

3.2. Resultados de tipo cuantitativo

Se presenta a continuación los resultados del análisis de datos que arrojó la encuesta sobre la evaluación de desempeño y auténtica, en aras de comprender aún mejor la percepción de los estudiantes sobre el cambio en las prácticas de evaluación. La figura 3 muestra los porcentajes obtenidos por pregunta.

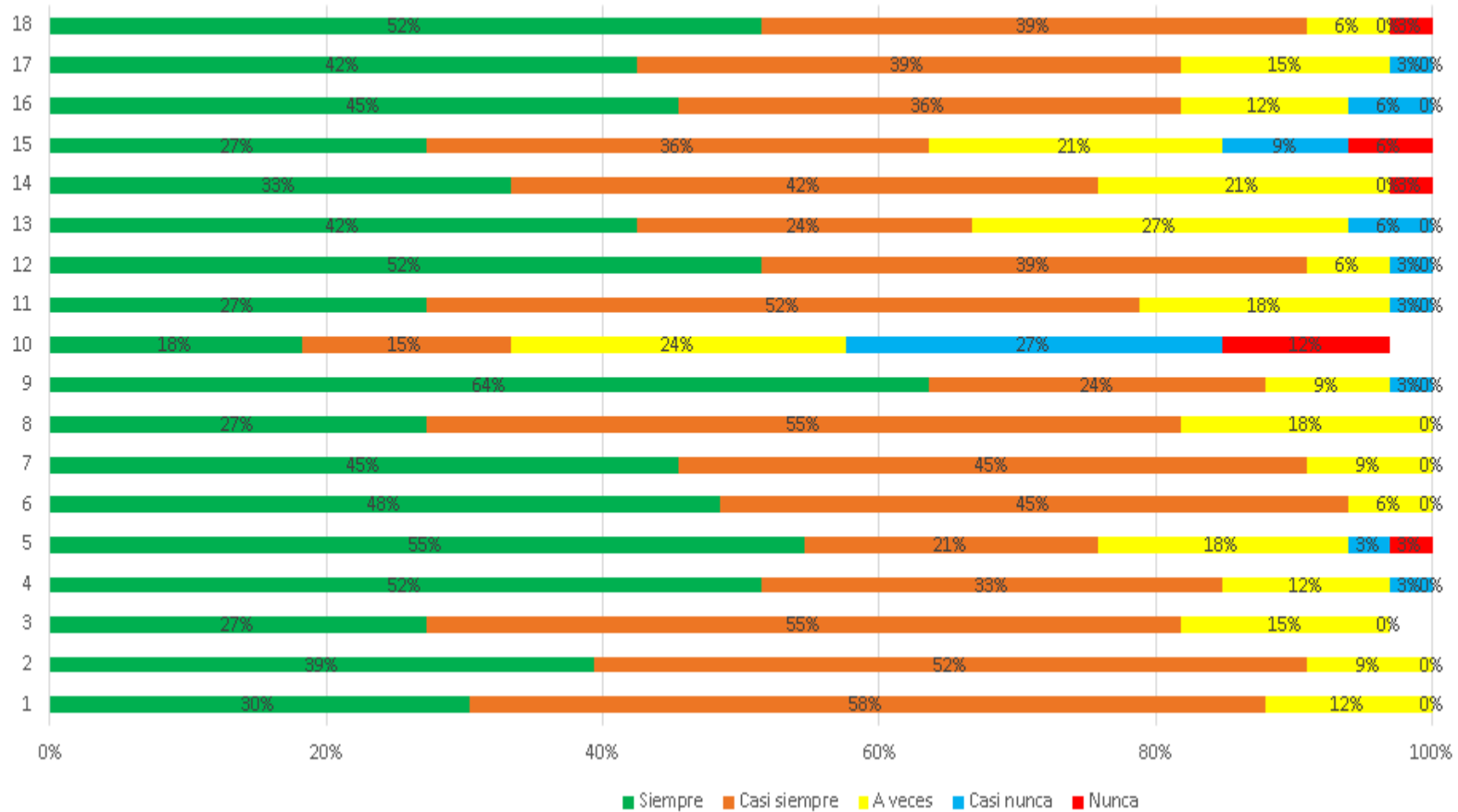


Figura 3. Porcentajes obtenidos en el cuestionario sobre evaluación auténtica y de desempeño
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permiten inferir ciertos aspectos de interés en torno a la percepción de los estudiantes en cuanto a la relación aprendizaje y prácticas de evaluación auténtica y del desempeño.

Con respecto al segmento relacionado con prácticas de evaluación del profesor como son: entrega de resultados y calificaciones, emisión de retroalimentación y modelación para la ejecución de tareas, los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en que siempre (P1 a P5, entre 30% y 55%) y casi siempre (P1 a P5, del 21% al 58%) el profesor revisa las actividades en forma y tiempo adecuados, da ejemplos para mejorar los trabajos y evalúa de acuerdo con lo preestablecido con ellos.

En relación con el segmento relacionado con el aprendizaje que se suscita a partir de comprender aciertos y errores, la vinculación de lo aprendido con los objetivos formativos, la reflexión que se realiza a partir de resultados para la mejora, los estudiantes coincidieron en su mayoría, en que el profesor abordó los objetivos que se debían alcanzar en cada inicio de bloque y además les indicó cuales eran las mejoras que debían hacer en sus trabajos para mejorar su calificación. Al igual que en caso anterior, los porcentajes de siempre (27% al 55%) y casi siempre (64% y 24%) reflejan un reconocimiento a que esas prácticas se suscitan en el aula.

En cuanto al tercer segmento vinculado, con su experiencia previa con la evaluación de desempeño y auténtica, su aportación al proceso formativo, la relación existente entre aprendizaje y evaluación y la apreciación de una relación positiva entre aprendizaje de la historia y la evaluación de desempeño, en la pregunta 10 respecto a su experiencia previa con este tipo de evaluación, resaltan las respuestas puesto que no solo no tienen conocimiento de este modelo de evaluación sino que no recuerdan haber sido evaluados con algún otro modelo (a veces 24%, casi nunca 27% y nunca 12%); en la pregunta 13 consideraron que esta forma de evaluar les facilitaría el aprendizaje de historia y mejoraría sus calificaciones (42%), aunque en la 15 consideraron casi siempre que sus calificaciones se mantuvieron igual con esta forma de evaluar (36%).

Finalmente, sobre el segmento (d), la mayoría coincidieron en que esta nueva forma de evaluar mejoraría sus calificaciones en otras materias, les gusta más que otras formas de evaluar y creen que aprenden mejor de esta forma (P16, 45%, P17, 42% y P18, 52%).

4. Conclusiones

Con el fin de superar las críticas respecto al uso de resultados a las evaluaciones tradicionales (diagnóstica, formativa y sumativa), empezaron a surgir en el ámbito educativo nuevas tendencias en evaluación. Por lo menos existen dos más, una de ellas, la evaluación implícita, inserta en el MEBC, que se circunscribe a inferir a través de la observación qué tanto es capaz de realizar el estudiante de las tareas propuestas, cuál es su potencial y lo que hace en realidad para el desarrollo mediante una intervención (Gallardo, 2013).

La otra, es la evaluación auténtica. Este término agrupa todo un conjunto de alternativas frente a la evaluación tradicional, en la evaluación auténtica el alumno hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente que permita evaluar todo el proceso, el resultado o ambos e inclusive el desenvolvimiento del estudiante al momento de estar trabajando (Bravo y Fernández, 2000).

Este tipo de evaluación ha existido por algunas décadas y se está aplicando en educación superior. Sin embargo, para la educación básica, su puesta en marcha es relativamente nueva. Antes de iniciar esta investigación se indagó acerca de su uso en educación básica y no se halló nada al respecto en revistas o trabajos arbitrados.

En cuanto a las tres familias de análisis que emergieron a partir de la recolección y comprensión del fenómeno de evaluación de desempeño en este estudio, en la primera familia: Evaluación auténtica y del desempeño, se puede inferir que, en general, los jóvenes desconocen lo que son las competencias, a pesar de que vienen señaladas en los planes y programas. No es algo que los docentes platiquen o planteen a sus alumnos, tampoco tienen claro lo que es una evaluación, tienden a confundirla con calificación (Fernández, 2010, Gallardo, 2013, Córdova, 2010). Se pudo inferir también que los estudiantes, si son tratados como personas responsables, responden como tales. En las entrevistas, todos los alumnos fueron consistentes en su respuesta y más cercanos a lo que se les explicó que era, es decir, respondieron en su papel de estudiantes, consideraron a la evaluación que se les hizo como más amigable y accesible, dado que sabían cómo serían evaluados durante todo el proceso y lo que se esperaba de ellos.

La segunda familia denominada: Evaluación auténtica y del desempeño –reflexión sobre su utilidad–, aportó información valiosa respecto a lo que piensan los estudiantes que puede ser útil de esta nueva forma de evaluar. Los estudiantes compararon lo que fue esta evaluación con las que han tenido antes o que tuvieron en otras materias e incluso con la evaluación de los primeros tres bloques de historia durante el ciclo escolar 2016-2017, sus respuestas fueron que ahora sí tenía sentido su evaluación, era mejor que otras, mejoraron su calificación y la calidad de sus trabajos.

A pesar de ser opiniones de niños y niñas, de diferentes promedios y actitudes hacia el trabajo escolar, todos estuvieron abiertos a esta nueva forma de evaluar, aceptaron de buen grado el cambio en la evaluación y manifestaron estar de acuerdo (comentaron que le entendían más y era fácil), en que se les evaluará así en la materia e incluso en las demás; coincidieron que deben aceptar retroalimentaciones para mejorar, que una forma de evaluarlos es demostrar lo que saben en cualquier momento y entienden que las competencias no se refieren precisamente a una justa deportiva (Alonso, Gil y Martínez, 1996; Fernández March, 2010; Gallardo, 2013; Hattie, 2011). El término de retroalimentación es desconocido para ellos, a pesar de existir en los planes y programas, al igual que las competencias, casi no se llevan a cabo por la carga de trabajo que da atender diversos y numerosos grupos.

Además de lo recolectado, en cuanto a experiencia alrededor de la evaluación del desempeño, es inevitable registrar ciertas emociones que emergen durante el proceso de investigación. En ese sentido, aunque la emoción es algo difícil de describir, en la presente investigación se registraron gestos y expresiones de satisfacción en la entrevista al hablar de la evaluación auténtica y del desempeño, ellos expresaron sentirse a gusto y satisfechos con esta forma de evaluar, consideraron que es mejor que otras formas de evaluar y los hace rendir más y mejor

Estuvieron de acuerdo en que ellos, como alumnos, tienen que estar conscientes de lo que van a aprender, los aspectos a mejorar en cada actividad posterior gracias a las retroalimentaciones que les da su profesor. Todos dijeron desconocer la evaluación auténtica y del desempeño, pero coincidieron en que entendieron de qué se trataba, les gustó y creen que mejorarán sus calificaciones si se aplica esta evaluación en otras

materias. También coincidieron en que gracias a esta forma de evaluar sus calificaciones subieron en la materia de historia o en su defecto aprendieron más y mejor que con otras formas de evaluación que han tenido.

La evaluación auténtica y del desempeño mostró su valía en este proyecto, pero para dar por sentado que es un proceso útil en este nivel educativo, se tendría que aplicar e implementar a varios grupos en diversas materias, algo un poco difícil pues no existe una capacitación en cuanto a su utilización en este medio.

La investigación muestra cómo los estudiantes interactúan cotidianamente con el conocimiento y no son meros recipientes que se deben llenar de procedimientos y qué si se es buen guía, se podrá hacer de ellos jóvenes más competentes en todas las áreas que decidan incursionar. Esta investigación puede servir como referencia (de forma modesta) para futuras investigaciones en este nivel educativo, a pesar de los planes y programas que se han desarrollado, poco o casi nada hay desarrollado sobre la aplicación y resultados obtenidos de las diversas formas de evaluación en educación secundaria y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las limitaciones de este estudio se relacionan con el hecho de haberlo realizado en un solo escenario educativo. Los futuros estudios en esta misma línea de investigación podrían diseñarse para indagar más sobre: (a) el acercamiento de los estudiantes a alcanzar el nivel que señalan las competencias de egreso con apoyo de la retroalimentación y (b) entender cómo los diferentes mecanismos de evaluación de desempeño y auténtica inciden en la apropiación de conocimiento y desarrollo de competencias disciplinares y transversales a partir del estudio de la Historia como disciplina escolar.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Recuperado a partir de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-08-knowledge_compet_spa.pdf
- Alonso, M., Gil, D. y Martínez, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Argudín, Y. (2010). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Ciudad de México: Trillas.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema, Revista Anual de Psicología*, 12(2), 95-99.
- Carretero, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Tarbiya*, 26, 73-82.
- Casal, S. (2011). Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 73-105.
- Chagoyan, P. (2013). *Rastreado el origen pedagógico del modelo educativo por competencias*. Recuperado de <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes7/index.php/rastreado-el-origen-pedagogico-del-modelo-educativo-por-competencias>
- Chong, M. A. (2013). Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación. *Sincronía*, 63, 1-6.
- Córdova, A. M. (2010, abril). Evaluación de la educación. Comunicación presentada en *Congreso Iberoamericano de la Educación*. Buenos Aires, Argentina.

- Creswell, J. y Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-12.
- De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21.
- Escamilla, J., Quintero, E., Fuerte, K., Venegas, E., Fernández, K., Elizondo, J. y Román, R. (2016). Evaluación del desempeño en el modelo educativo basado en competencias. *Observatorio de Innovación Educativa. Edu Trends*, 36, 1-23.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Buenos Aires: PREAL.
- Flores-Kastanis, E. y De la Torre Gamboa, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1017-1023.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1), art 1.
- Gallardo, K. E. (2013). *Evaluación del aprendizaje: Retos y mejores prácticas*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Gallardo, K. E., Alvarado García, M. A., Lozano Rodríguez, A., López Cruz, C. S. y Gudiño Paredes, S. (2017). Materiales digitales para fortalecer el aprendizaje disciplinar en educación media superior: Un estudio para comprender cómo se suscita el cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 89-109. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.005>
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: Una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- López, M. I. (2011). Evaluación auténtica de los aprendizajes en Historia y Ciencias Sociales, problemática y alcances metodológicos. *Horizontes Educativos*, 16(2), 73-92.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En C. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 312-354). Barcelona: Edebé.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Rodríguez, I. y Gallardo, K. E. (2017). Redesigning an educational technology course under a competency-based performance assessment model. *Pedagogika*, 127(3), 184-204. <https://doi.org/10.15823/p.2017.48>
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. Ciudad de México: SEP.

SEP. (2013a). *Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Ciudad de México: SEP.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Ciudad de México: SEP.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Wolfe, R., Valverde, G. y Esquivel, J. M. (2000). *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Buenos Aires: PREAL.

Apéndice A

Cuadro 1. Entrevista a profundidad

Primera parte: Evaluación auténtica y del desempeño en el modelo educativo basado en competencias

1. ¿Sabes lo que es el modelo educativo basado en competencias?
2. ¿Imaginas lo que puede ser?
3. ¿Qué crees que sea una competencia?
4. ¿Recuerdas haber escuchado esta palabra en otras materias o con otras personas?
5. Plátame ¿A qué crees que se refiera una competencia?
6. Si alguien te pidiera que le explicaras que es una competencia, ¿cómo lo explicarías?
7. ¿Cómo explicarías en tus palabras cuál es la diferencia entre la evaluación que te hacía tu maestro en los bloques 1 al 3 y después en los bloques 4 y 5?
8. ¿Recuerdas lo que su maestro les explicó que era la evaluación auténtica y del desempeño? Plátame por favor lo que recuerdas
9. Plátame, en esta nueva forma de evaluación auténtica que les hizo su profesor, ¿qué acciones diferentes notaste en relación con los procesos de evaluación que tenías antes en esta clase?
10. ¿Cuáles fueron los resultados de tus evaluaciones con esta nueva forma de trabajar, notaste diferencias?
11. ¿Las calificaciones que obtuviste en los dos últimos bloques reflejan lo que has logrado aprender?
12. Cierre: ¿cómo te has sentido en el proceso de evaluación auténtica y de desempeño?

Segunda parte: Experiencia como estudiante

13. ¿Qué significa para ti ser evaluado (a)?
14. ¿Para qué crees que es útil la evaluación?
15. ¿Cómo ha sido para ti siempre ser evaluado(a) como estudiante en general, en todos tus años de estudio?
16. ¿En los dos últimos bloques, ¿cuál ha sido la mejor experiencia que has tenido relacionada con la evaluación auténtica de tu aprendizaje?
17. Ahora ¿Podrías comentarme cuál ha sido la peor experiencia que has tenido relacionada con la evaluación auténtica de tu aprendizaje?
18. ¿Podrías darme alguna sugerencia de cómo debería ser la mejor manera de evaluar el aprendizaje? ¿Cuál crees que deba ser la función del profesor para lograrlo?
19. ¿Qué tipo de evaluación es para ti la más importante, la que se hace a lo largo de un curso o la que se hace al final?
20. ¿Podrías mencionar dos o tres formas o instrumentos que han utilizado tus profesores con más frecuencia para medir tu aprendizaje?
21. ¿Qué es lo que generalmente haces con los resultados que te dan tus profesores?
22. ¿Sabes que es la retroalimentación?, ¿qué tan frecuentemente te han dado retroalimentación a lo largo de tus años de estudiante?
23. ¿La retroalimentación es útil para ti?, ¿por qué?

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice B

Encuesta sobre percepción de la evaluación auténtica y del desempeño

Este instrumento busca recolectar la opinión de los estudiantes de 2º grado, grupo G, en relación con la evaluación auténtica y del desempeño que reciben sobre sus trabajos académicos, actividades y ejercicios en general del 4º y 5º bloque del ciclo escolar 2017-2018

Nombre del alumno: _____

Prof. Aliosha Alderete Martínez.

Materia: Historia I

Escuela Secundaria Técnica 116 “Nezahualpilli”

Instrucciones: Contesta a las siguientes afirmaciones calificando cada una de las ideas. Marca con una **X** el número que mejor califique cada afirmación según tu opinión. Usa la siguiente escala: 1 Totalmente de acuerdo, 2 De acuerdo, 3 Imparcial, 4 En desacuerdo, 5 Totalmente en desacuerdo.

	1	2	3	4	5
Mi profesor califica (evalúa) mis trabajos frecuentemente.					
Mi profesor me entrega calificaciones y comentarios a mis trabajos sin demora.					
Mi profesor me solicita que yo investigue en diversos medios sobre mis tareas.					
Mi profesor me pone ejemplos sobre cómo hacer mejor mis tareas.					
La calificación (evaluación) hecha por mi profesor sobre mis tareas me ayuda a aprender mejor.					

Responde a partir de la última vez que tu profesor(a) te encargo un trabajo

	1	2	3	4	5
Mi profesor me dijo cuál era el objetivo de aprendizaje de los trabajos que íbamos a realizar.					
Después de mi calificación entendí qué tan cerca o lejos estoy de lograr lo que el maestro nos dijo que debíamos aprender.					
Ahora sé qué debo cuidar o mejorar en los siguientes trabajos para que me vaya mucho mejor y logre aprender lo que el maestro nos dijo.					
Cuando mi profesor evaluó mi trabajo, me hizo comentarios sobre qué tan bien o mal lo hice.					
Esta forma de trabajo yo ya la había tenido antes con otros profesores					
Entiendo lo que es la evaluación del desempeño y auténtica					
Esta forma de trabajo me gusta más que la forma en que el maestro nos había estado evaluando de los bloques 1 al 3.					
Creo que aprendo mejor con esta forma de evaluación.					
Sé que si aprendo hacer las actividades y las puedo explicar mi calificación será mejor					
Mi calificación subió en esta materia con esta nueva forma de evaluar					
Tal vez mis calificaciones de otras materias subirían con esta nueva forma de evaluar					
Mi calificación en esta materia se mantuvo igual con esta nueva forma de evaluar.					
Me gusta esta nueva forma de evaluación auténtica y de desempeño.					

Breve CV de los autores

Aliosha Alderete Martínez

Docente en la Escuela Secundaria Técnica 116 "Nezahualpilli" del Estado de México, donde imparte las materias de Historia y Formación Cívica y Ética. Tiene estudios de licenciatura en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es diplomado en Derechos humanos y sistema penal (UNAM) y tiene una maestría en Educación por el Tecnológico de Monterrey (ITESM). Ha sido bailarín y maestro de bailes regionales durante más de 10 años; está interesado en el mantenimiento y divulgación de los bailes populares de México, la enseñanza de las ciencias sociales a nivel básico y el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del Modelo Educativo Basado en Competencias, tiene intención en promover la evaluación auténtica y de desempeño en el marco del cambio educativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2920-8625>. Email: almaragon@gmail.com

Katherina Edith Gallardo

Docente e investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores avalado por el CONACyT (Nivel 1). Tiene estudios de licenciatura en Pedagogía por el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM, Lima - Perú), de maestría en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de doctorado en Innovación y Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey (ITESM). Coordina un grupo de asesores tutores de tesis de maestría y ha dirigido varias disertaciones doctorales. Sus líneas de investigación giran alrededor de los temas relacionados con evaluación del aprendizaje, modelo educativo basado en competencias y educación a distancia, entre las principales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8343-9518>. Email: katherina.gallardo@itesm.mx

El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea

The Learning of Multigraded Mexican Schools in Planea

Eduardo Hernández Padilla *

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

La situación sociodemográfica de México, al igual que la falta de atención en materia de políticas sociales y educativas hacia las poblaciones vulnerables, han conducido a la generación de grandes brechas en el aprendizaje en la que están sometidos miles de niños. El Sistema Educativo Nacional brinda como una posible solución ante esta problemática el servicio multigrado, en donde un docente se hace cargo de dos o más grados educativos simultáneamente. A lo largo de diversas investigaciones analizando muestras pequeñas, se ha observado que quienes reciben este tipo de servicio tienen un desempeño académico inferior a los estudiantes de escuelas graduadas. El presente estudio analizó, en una estimación de aprendizajes masiva, la influencia que algunos factores personales y escolares, señalados como significativos en el desempeño educativo por diversas investigaciones, tuvieron en el aprendizaje en Matemáticas en Planea de 8.104 alumnos de 838 escuelas multigrado. Los datos fueron analizados mediante el modelamiento jerárquico multinivel con la finalidad de evaluar la estructura de las variables y factores al nivel del alumno y el de la escuela. Los resultados obtenidos en este trabajo son congruentes con los citados por la literatura sobre factores de contexto asociados al desempeño académico; sin embargo, algunos de ellos no resultaron significativos lo que podría resaltar la exclusividad de quienes reciben el servicio multigrado. La inconsistencia de este hallazgo puede ser atribuible a la limitada información recabada en los cuestionarios de contexto.

Descriptor: Evaluación de la educación; Aprendizaje; Matemáticas; Escuela desfavorecida; Educación.

Demographic situation, and the lack of educational policies attending to vulnerable populations have led to large educational gaps to which are subjected to thousands of children. The National Educational System grants a solution through the creation of multigrade schools to address this problem, where one school teacher teaches to two grades or more. Several studies report that children who attend these schools have an academic performance below the students of regular schools; however, these works do not evaluate quantitatively and large scale the knowledge of basic learning in education. This study evaluated some factors that influence the learning of the academic achievement according to the research of educational evaluation, of the students in multigrade schools, in Planea with 8104 students from 838 multigrade schools. The hierarchical linear modeling was employed for the analysis of the information. The outcomings exhibit differential effects of the factors; some of them affected the academic achievement; whereas, another, important according to others studies, they were not meaningful. The results show the influence of some factors recognized in the state; meanwhile another important variable was not significant. These results can be attributed to the limited information collected in that background questionnaires.

Keywords: Educational assessment; Learning; Mathematics; Disadvantaged schools; Education.

*Contacto:
eduardo.hernandezp@uaem.edu.mx

Recibido: 8 de febrero 2018
1ª Evaluación: 29 de abril 2018
2ª Evaluación: 19 de mayo 2018
Aceptado: 13 de junio 2018

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

1. Revisión de la literatura

Las escuelas multigrado, 43.8% de escuelas en México en el ciclo escolar 2014–2015 (INEE-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016a), han sido creadas por el Sistema Educativo Nacional (SEN) para atender la población ubicada en regiones de difícil acceso y con, alto o muy alto nivel de, marginación (comunidades rurales, indígenas, zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y asentamientos de jornaleros migrantes). El nombre de escuelas multigrado es atribuido a que en ellas un docente se hace cargo de dos o más grados educativos, simultáneamente (Mulryan-Kyne, 2007; Weiss, 2000). Este tipo de servicio no es exclusivo de México, puede encontrarse en diferentes países de Europa; en Canadá; en Australia; en Latinoamérica; en Asia; y, en África (Mulryan-Kyne, 2007). Otra finalidad de este tipo de servicio es reducir las brechas en el aprendizaje y la inequidad educativa en la que se encuentran miles de niños en México (Murillo, 2016), que se ubican en las zonas previamente mencionadas.

Los bajos valores en aprendizaje de los estudiantes que reciben el servicio multigrado, atribuidos a la ubicación sociodemográfica, altos niveles de marginación, entre otros (Jiménez, 2017); se suma la inadecuada formación profesional con inadecuaciones curriculares y pedagógicas (Mercado, 2012); pobre formación continua apropiada de aquellos (Arteaga, 2009); la ausencia de un diseño curricular flexible para el trabajo educativo (Feltz y Reese, 2014; Mercado, 2012; Pridmore, 2007; Romero et al., 2010; Santos, 2011); y, de manera relevante, la falta de atención por parte del sistema educativo a estas comunidades, muchas de las cuales se constituyen por población indígena (Rockwell y Garay, 2014).

Las desigualdades sociales y la segregación escolar en México (Murillo, 2016); al igual que los medios de adquisición de la cultura, del saber; y, el acceso al conocimiento (el Capital Cultural Institucionalizado, Bourdieu, 1997); se encuentran entre las principales diferencias de los alumnos que asisten a escuelas multigrado y sus pares en escuelas graduadas; esto también sucede con alumnos que viven en los cinturones urbanos de pobreza (CEAPA-Confederación Estatal de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as, 2001). La realidad en los centros multigrado es profundamente contradictoria: la normatividad, la regulación y la evaluación corresponden al modelo ideal de la escuela graduada, con programas uniformes y estándares comunes, mientras que la población escolar que asiste es sumamente diversa en sus modalidades y planteles disímiles (Rockwell y Garay, 2014).

El bajo rendimiento académico de los alumnos en escuelas multigrado, ha llevado a concluir que la denominación de escuela multigrado es sumamente heterogénea en situaciones socioeducativas, que impiden especificar qué es el buen desempeño académico de aquellos (CEAPA, 2001); lo anterior debido a que los estudiantes de estas escuelas reportan un aprendizaje promedio menor al de los alumnos de escuelas graduadas sin importar la definición de logro (Feltz y Reese, 2014; Mercado, 2012; Romero et al., 2010; Santos, 2011). Por otro lado, en otros países, el diseño e implementación de programas dirigidos a este tipo de servicio para reducir las brechas educativas, han tenido relativos éxitos –proyecto *United Nations children's fund*– UNICEF/MOET en Vietnam el año 1998 (Aikman y Pridmore, 2001); el programa *Education for All* (EFA) (UNESCO, 2002), implementado en los sistemas educativos de los países Vietnam, Sri Lanka, Perú, Nepal, Grecia, Finlandia, España, y, Reino Unido (Bustos, 2007).

En México, la publicación "PRONAEME-Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado" (INEE, 2017a), muestra una extensa revisión de las políticas, programas federales, creación de institutos, y reformas al currículo que el SEN ha realizado para atender este tipo de servicio, entre el que se incluye el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), dentro del Marco Sectorial de la Educación 2012-2018, destinado a atender a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad (niños indígenas, con discapacidad, e hijos de migrantes jornaleros); este grupo de estudiantes son los que integran en su gran mayoría la parte de la matrícula que recibe el servicio de educación multigrado (INEE, 2010, 2016b). En México, estas escuelas se caracterizan por materiales curriculares y pedagógicos insuficientes; mala infraestructura; currículo inflexible y graduado; escasa preparación profesional del docente. Todo esto, deriva que la enseñanza brindada en estas escuelas en comparación con la de escuelas graduadas es sumamente deficiente (Mulryan-Kyne, 2007), aun con los cambios curriculares realizados (INEE, 2016c).

Estudios más optimistas han evidenciado que no existen diferencias en el logro académico asociadas al tipo de servicio, gracias a prácticas pedagógicas valiosas, buenas gestiones y políticas educativas (Pridmore, 2007); a la especificidad y adaptación de los programas a la idiosincrasia del alumnado (De Sande, 2011); y, al contexto donde ocurre el proceso de enseñanza - aprendizaje (Mulryan-Kyne, 2007). El éxito en otros países de este servicio lleva a considerar que la calidad educativa depende de otros ámbitos de los estudiantes que acceden a las escuelas multigrado como la creación de adecuadas propuestas didácticas y de los materiales apropiados para la enseñanza en estos grupos, los cuales generan mayores oportunidades de aprendizaje porque la instrucción del docente está específicamente más focalizada; y a la interacción benéfica de alumnos de diferentes grados. En estas estrategias, entendidas como un proyecto de atención a la diversidad; el agrupamiento flexible; el establecimiento de criterios explícitos en la organización interna del centro; la adaptación y diversificación curricular; las tutorías entre iguales; y, la colaboración interprofesional, influyen positivamente en el aprendizaje de los alumnos (Fernández, 2006).

En México los docentes en este servicio emplearon formas de trabajo de organización grupal, alentando la interacción entre niños de edades, grados, niveles de avance, estilos y ritmos de trabajo heterogéneos, y obteniendo resultados exitosos: Estas formas de trabajo surgieron de las adecuaciones curriculares de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, que permitió a los maestros seleccionar los temas a trabajar con sus grupos, y que tuvieron como referente el currículo de una estructura graduada (Arteaga, 2009). Empero, la continuidad de esa tarea pedagógica fue suspendida por la propia SEP-Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006a, 2006b). Los resultados mostrados señalan que recibir el servicio multigrado no tiene, obligatoriamente, un efecto negativo en el aprendizaje, independiente del área de conocimiento que se evalué. La configuración heterogénea del aula multigrado, y la semejanza de los objetivos curriculares del SEN-Sistema Educativo Nacional, no serían factores suficientes y necesarios para explicar las diferencias en el desempeño de los estudiantes de los servicios monogrado y multigrado (Arteaga, 2009); de hecho la resiliencia de algunos estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos y con buen logro educativo, se atribuye a factores como aulas pequeñas, buen nivel disciplinar, poco ausentismo escolar, y calidad docente (Cordero, Pedraja y Simancas, 2015). Tampoco las oportunidades del aprendizaje; el tiempo efectivo de exposición al currículo; y, la flexibilidad del docente sobre la implementación de aquél, serían

determinantes (Mercado, 2012). Por todo lo anterior, las autoridades educativas en los tres niveles (federal, estatal, y, municipal), deberían conocer que los intentos en la reestructuración y modificación de cómo se constituyen las aulas multigrado, podrían no bastar o ser las mejores estrategias para la promoción y mejoramiento del aprendizaje (Pawluk, 1993).

De manera general, los estudios mencionados emplearon una metodología cualitativa o abordaron muestras pequeñas para llegar a las conclusiones presentadas (p. ej., Feltes y Reese, 2014; Mercado, 2012; Santos, 2011; Romero et al., 2010); esta es una limitación para generalizar hallazgos de los factores influyentes en el desempeño de los estudiantes en este tipo de servicio. Una alternativa a considerar es el empleo de las evaluaciones a gran escala; las cuales han sido útiles en la toma de decisiones en materia de política educativa en los últimos años tanto a nivel internacional (OECD, 2016); como nacional (INEE, 2015, 2017b). En México, la prueba Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) del INEE, permite evaluar los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, la cual al ser aplicada posee una representatividad nacional, estatal y por tipo de escuela (INEE, s/f). Considerando lo anterior, el objetivo del presente estudio fue conocer si existían factores individuales, familiares y escolares influyentes en el logro obtenido en Planea, debido a que se presenta como una prueba evalúa aprendizajes clave para tener éxito en la vida académica; y, consecuentemente, en la inserción social y laboral.

De ahí, surgió la necesidad de tener una aproximación cuantitativa que expresara numéricamente las diferencias en el desempeño académico asociadas a factores personales, familiares y escolares en las escuelas primarias multigrado de México, en este caso mediante el modelamiento jerárquico multinivel. El aprendizaje clave evaluado fue Matemáticas de la prueba Planea, en las escuelas primarias que brindaron el tipo de servicio multigrado durante el ciclo escolar 2014-2015.

2. Método

El presente trabajo analizó los resultados obtenidos en el aprendizaje clave de Matemáticas de la prueba Planea (ciclo escolar 2014-2015), de 3993 mujeres y 4111 hombres, estudiantes de sexto grado (edad promedio: 12 años; rango: 10-15 años); procedentes de 838 escuelas multigrado de la República Mexicana (700 generales públicas, 122 indígenas públicas, y 16 privadas). Esta muestra fue extraída de una muestra mayor, la cual tiene representatividad nacional, estatal, y, por tipo de escuela (INEE, 2016c).

La información empleada para este estudio proviene de los cuestionarios de contexto aplicados juntamente con la prueba Planea. Dichos cuestionarios contienen información sobre los estudiantes (84 preguntas); los grupos (32 reactivos); y, los directores de las escuelas (105 cuestionamientos). Los resultados de aprendizaje de los estudiantes proceden de la prueba sobre el aprendizaje clave Matemáticas (para una mayor información de dichos cuestionarios y prueba consúltese el sitio <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>).

Variables independientes

Los indicadores que construyeron los factores individuales (nueve); del contexto escolar (siete); de la escuela (ocho); y, del tipo de escuela; son mostrados en los anexos A y B (véase el Anexo), juntamente con los valores Alfa de la consistencia interna del factor. Los

indicadores que obtuvieron valores Alfa por encima de 0.65 fueron Capital Cultural; Nivel Económico; Percepción de Violencia Escolar; y, Convivencia Escolar para el primer nivel. En nivel escolar fueron Infraestructura Escolar; Posesión de TIC: Percepción de la Violencia (Director); Diagnóstico Discapacidad; y, Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad. Los factores Etnia Indígena; Prácticas de Lectura; Discapacidad Alumno; Disciplina Escolar; y, Acondicionamiento de Infraestructura para alumnos con Discapacidad obtuvieron valores Alfa menores a 0.65.

La baja consistencia de algunos factores condicionaría la interpretación de los resultados, debido a que no pueden considerarse como no representativos y sin emplear los mejores indicadores (Jornet, Such y Perales, 2012). Valores por debajo de 0.65 se considera como no aceptable (Reidl, 2013); pese a ello, los factores se incluyeron dentro de los análisis por la importancia que han mostrado en la literatura, y, en el presente caso, para fines exploratorios de la varianza explicada. Para el modelamiento Rasch de los diferentes factores individuales; familiares; y, escolares se empleó el software Winsteps® (Linacre, 2017). Para las variables simples, en los anexos A y B pueden verse los valores de referencia

En el anexo A, se muestra el factor Etnia Indígena conformada por lengua nativa del alumno, a la que recibe instrucción, y si él considera pertenecer a un grupo étnico. Capital Cultural fue elaborado para calcular las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona. Por su parte, Nivel Económico se consideró como una medida de la posición económica de la familia en relación a otras, de acuerdo a los ingresos, bienes, y servicios. Las Prácticas de Lectura se consideraron como un indicador de los hábitos lectores de los estudiantes y sus personas allegadas. El factor Discapacidad Alumno fue construido con la finalidad de tener una medida sobre el grado de vulnerabilidad física del alumnado. La Percepción de Violencia Escolar fue una aproximación a la percepción de la misma por parte del estudiante; mientras que Convivencia Escolar contiene indicadores de la atención que se reportó que brindaron los agentes educativos a las necesidades y solicitudes de los alumnos.

Los factores de segundo nivel (mostrados en el Anexo B), se construyeron empleando los cuestionarios directores, a fin de evaluar la influencia de las características escolares en el aprendizaje. El factor Infraestructura Escolar estimó las condiciones del inmueble donde estudian los alumnos. Posesión de TIC valoró la existencia y empleo de tecnologías en la creación de nuevas formas de comunicación. La Percepción de la Violencia (Director) refirió la apreciación del director sobre la inseguridad escolar. Discapacidad Escolar evaluó la atención a poblaciones vulnerables y la inclusión educativa (el número de estudiantes reportados con alguna discapacidad). La realización del Diagnóstico de Discapacidad (concretamente, la ceguera), evaluó la importancia de la detección de esta población realizada por diferentes agentes educativos. El Acondicionamiento de Infraestructura para alumnos con Discapacidad, determinó la adecuación física del inmueble para atender a dichos alumnos. Finalmente, Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad, midió los materiales auxiliares disponibles para los discentes en esta condición en la escuela. Asimismo, se incluyeron factores del contexto escolar, los promedios escolares de Etnia Indígena; Capital Cultural; Nivel Económico; Prácticas de Lectura; Discapacidad Alumno; y, Percepción de Violencia Escolar. Los últimos indicadores fueron el tipo de escuela (Indígena o Privada) al que asistieron los alumnos durante el ciclo 2014-2015 (donde el valor de referencia fue la escuela General Pública = 0).

Variables dependientes

Los resultados obtenidos por los alumnos en el aprendizaje clave Matemáticas en Planea, ciclo escolar 2014-2015, con una media nacional de 500 puntos, y una desviación estándar de 100 (INEE, s/f).

Análisis estadístico

Con la finalidad de realizar el modelamiento jerárquico multinivel se propusieron cinco modelos; en ellos se incorporaron, sistemáticamente, los factores del alumno; de la escuela; del contexto; y, finalmente, del tipo de escuela; con la finalidad de controlar los efectos de estos. El modelo Nulo, se realizó para obtener el valor de la media, cuando se controlaron todos los factores restantes; los cambios en la varianza individual atribuible a la incorporación de factores a los modelos (Woltman et al., 2012); y, la correlación intraclase (ICC por sus siglas en inglés), que muestra la varianza explicada por las escuelas (Koo y Li, 2015). El Modelo Alumno, evaluó la influencia de características como Sexo y Edad; igualmente, analizó la influencia de Etnia Indígena, Capital Cultural, Nivel Económico, Prácticas de Lectura, Discapacidad Alumno, Percepción de Violencia Escolar, y Convivencia Escolar. El Modelo Escuela, aparte de considerar los factores señalados, incorporó Infraestructura Escolar; Posesión TIC; Percepción de Violencia Escolar (Director); Disciplina Escolar; Discapacidad Escolar; Diagnóstico de Discapacidad; Acondicionamiento de Infraestructura para Alumnos con Discapacidad; y, Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad. Los últimos modelos incluyeron, respectivamente, el contexto escolar, promedios de factores individuales de los factores construidos (Modelo Alumno, Escuela y Contexto Escolar); y, tipo de escuela (Modelo Tipo de Escuela).

3. Resultados

La información de los cuestionarios de contexto de estudiantes, grupos, y, directores de las escuelas multigrado participantes en Planea 2015, ciclo escolar 2014-2015, fue empleada para evaluar los factores de primer y segundo nivel en el aprendizaje clave de Matemáticas; de diversos factores individuales y escolares; en los factores individuales estos fueron centrados en la gran media muestral para que las diferencias en tales medias no se vieran afectadas por este tipo de centrado (Craig y Tofigh, 2007). La normalidad de los cinco puntajes plausibles en Matemáticas fue evaluada mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, empleando el paquete IBM SPSS Statistics® (IBM, 2017); los resultados confirmaron una distribución normal de aquella para cada uno (cuadro 1).

Los diferentes factores influyentes en el aprendizaje Matemáticas se muestran en la tabla I; en cuya parte inferior, de cada modelo, se incluyó la ICC y el cambio en la varianza del alumno. En el Modelo Nulo el valor del intercepto se encuentra, aproximadamente, 20 puntos por debajo de la media nacional establecida para la prueba.

Cuadro 1. Coeficientes del análisis multinivel de los resultados en la prueba Planea del ciclo escolar 2014-2015 en el aprendizaje clave Matemáticas

	M. NULO	M. ALUMNO	M. ESCUELA	M. ALUMNO, ESCUELA Y CONTEXTO	M. TIPO DE ESCUELA
Intercepto	481.28(3.93)	494.83(4.88)	495.21(4.64)	494.58(4.32)	492.67(4.54)
Sexo		-11.44(5.62)	-11.30(5.57)	-10.55(5.46)	-10.57(5.46)
Edad		-16.60(6.53)	-16.21(6.70)	-16.56(6.67)	-16.49(6.63)
Etnia indígena		-1.91(1.71)	-2.10(1.67)	-1.68(2.11)	-1.67(2.12)
Capital cultural		20.71(2.64)	20.59(2.65)	18.58(2.93)	18.57(2.93)
Nivel económico		11.93(2.22)	11.40(2.25)	9.76(2.19)	9.72(2.19)
Prácticas de lectura		0.97(1.61)	1.04(1.61)	1.61(1.66)	1.59(1.66)
Discapacidad alumno		-9.21(1.98)	-9.26(1.96)	-7.42(1.99)	-7.43(1.99)
Percepción de violencia escolar		3.60(1.47)	3.45(1.45)	4.28(1.59)	4.28(1.59)
Convivencia escolar		15.67(2.32)	15.65(2.33)	14.29(2.41)	14.32(2.42)
Infraestructura escolar			1.91(2.47)	0.08(2.40)	-0.49(2.53)
Posesión de TIC			-2.91(1.72)	-2.10(1.41)	-1.82(1.45)
Percepción de violencia escolar (Director)			0.60(3.13)	2.74(2.92)	2.62(2.89)
Disciplina escolar			-0.66(1.19)	-0.74(1.09)	-0.83(1.09)
Discapacidad escolar			5.23(3.07)	3.48(2.60)	3.17(2.56)
Diagnóstico de discapacidad			-2.66(5.00)	1.24(3.94)	0.92(3.89)
Infraestructuras adaptadas			-1.71(1.92)	-1.73(1.70)	-1.64(1.67)
Recursos para est. discapacidad			23.37(2.85)	18.42(3.86)	18.94(3.93)
Media escolar Etnia indígena				4.04(3.56)	1.95(4.83)
Media escolar Capital Cultural				18.37(6.04)	18.48(6.01)
Media escolar Nivel Económico				14.14(6.24)	13.78(6.17)
Media escolar Práct. Lectura				-8.40(4.89)	-7.64(4.82)
Media escolar Discapacidad				-11.64(4.52)	-11.82(4.39)
Media escolar Perc. Violencia				-6.58(3.57)	-6.02(3.60)
Media escolar de convivencia				9.89(5.62)	9.85(5.60)
Escuela indígena					9.47(15.57)
Escuela privada					34.42(21.42)
Var. individual	6341.69	5756.55	5751.69	5763.70	5771.04
Var. entre escuelas	2708.95	1790.69	1705.54	1339.93	1304.45
CCI	29.93	23.73	22.87	18.86	18.44
Cambio var. ind.		33.90	37.04	50.54	51.85

Nota: Los coeficientes en negrita son estadísticamente significativos. Se muestran las varianzas por nivel, y, la correlación intraclase.

Fuente: Elaboración propia.

La ICC es aproximadamente 30%, sugiriendo que las escuelas multigrado son relativamente homogéneas en el rendimiento de sus alumnos en la prueba.

En el Modelo Alumno, los factores construidos que influyeron significativamente en el aprendizaje fueron Capital Cultural; Nivel Económico; Percepción de Violencia Escolar; y, Convivencia Escolar (20.71; 11.93 puntos; 3.6; y 15.67 puntos, respectivamente). Por su parte, las variables personales, Sexo y Edad influyeron negativamente en el aprendizaje (-11.44 y -16.60 puntos, en ese orden); misma tendencia apreciada en el reporte de Discapacidad Alumno (-9.21 puntos). La correlación intraclase disminuyó a 23.73%; en tanto que, la varianza individual explicada fue 33.90%.

En el Modelo Escuela, las variables y factores señalados como influyentes en el modelo previo, continuaron siendo significativos en el aprendizaje de Matemáticas, aunque con diferencias marginales: Sexo (-11.30 puntos); Edad (-16.21 puntos); Capital Cultural (20.59 puntos); Nivel Económico (11.40 puntos); Discapacidad Alumno (-9.26 puntos); Percepción de Violencia Escolar (3.45 puntos); y, Convivencia Escolar (15.65 puntos). En tanto que, de los factores escolares, solamente los Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad mostró un aporte significativo (24.37 puntos). La varianza explicada por las escuelas disminuyó marginalmente (22.87%), mientras que la expuesta individualmente creció (37.04%).

En el siguiente modelo (Modelo Alumno, Escuela y Contexto Escolar), la variable Edad (-16.56 puntos); y, Capital Cultural (18.58 puntos); Nivel Económico (9.76 puntos); Discapacidad Alumno (-7.42 puntos); Percepción de Violencia Escolar (4.28 puntos); y, Convivencia Escolar (14.29 puntos), influyeron significativamente en el aprendizaje. A nivel escolar, solamente Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad (18.42 puntos) fue relevante. Los efectos del contexto escolar, Capital Cultural (18.37 puntos); Nivel Económico (14.14 puntos); y, Discapacidad Alumno (-11.64 puntos), también resultaron influyentes sobre el aprendizaje de Matemáticas. La ICC de este modelo fue aproximadamente menor a 19% (18.80); en tanto que el 50.54% de varianza individual fue explicada.

En el último modelo, los factores Edad (-16.49 puntos), Capital Cultural (18.57 puntos), Nivel Económico (9.72 puntos), Discapacidad Alumno (-7.43 puntos), Percepción de Violencia Escolar por el alumno (4.28 puntos), y, Convivencia Escolar (14.32 puntos), en el primer nivel; mientras que, en el segundo nivel, Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad (18.94 puntos); y, los contextuales como Capital Cultural (18.48 puntos), Nivel Económico (13.78), y, Discapacidad Alumno (-7.64 puntos) influyeron de forma significativa en Matemáticas. El tipo de escuela no tuvo efectos significativos; aunque se reportan diferencias marginales en la ICC (18.44%); y, la explicada a nivel individual (51.85%).

4. Discusión

En el presente trabajo se evaluó, mediante el modelamiento jerárquico multinivel variables y factores del alumno y escuela, el desempeño de estudiantes de sexto de primaria que reciben el servicio multigrado, en el aprendizaje clave Matemáticas de la prueba Planea, ciclo escolar 2014-2015. Asimismo, se obtuvieron los valores de las correlaciones intraclase para explicar las transformaciones en la varianza entre escuelas; así como los

cambios en la varianza al nivel del discente debidos a la incorporación paulatina de variables y factores.

Los resultados aquí obtenidos, replican parcialmente los hallados en otras investigaciones que señalan la importancia de algunas variables y factores individuales y escolares en el aprendizaje o las competencias para la vida (Backhoff et al., 2006, 2007a, 2007b, 2008; INEE, 2008a, 2008b, 2016b, 2016d; Murillo, 2016; UNESCO, 2010).

El promedio obtenido por estos alumnos es ligeramente menor que la media nacional (INEE, s/f); este resultado coincide con el reportado por otros estudios (Felts y Reese, 2014; Mercado, 2012; Romero et al., 2010; Santos, 2011). Asimismo, los factores influyentes en el aprendizaje (Sexo; Edad; Capital Cultural; Nivel Económico; valores contextuales de Capital Cultural; Nivel Económico; Convivencia Escolar); construidos algunos de ellos con indicadores diferentes, coinciden con los reportados en otras evaluaciones nacionales e internacionales (Backhoff et al., 2006, 2007a, 2007b, 2008; Hernández y Bazán, 2016; Hernández y Montesinos, 2011).

Los factores pertenencia a una Etnia Indígena; Prácticas de Lectura, Infraestructura; y, Posesión de TIC, que se han encontrado como importantes para el aprendizaje y desempeño educativo (Boland, 1993; INEE, 2010; Van Kleeck, 2008), no tuvieron relevancia en el presente estudio. Una posible respuesta a la falta de resultados significativos es porque el 66% de los centros indígenas, en el ciclo escolar 2014-2015, brindaron el servicio multigrado (INEE, 2016c); la homogeneidad de características entre aquellas no genera variabilidad influyente en el aprendizaje; a la par de no ser evaluados en su lengua natal (Blanco, 2017). En estas escuelas, la posesión de computadoras para fines educativos fue, aproximadamente, 16% para el ciclo escolar que atañe al estudio. De la misma forma, a nivel de infraestructura, en dichas escuelas se reportaron los valores más bajos en servicios necesarios y elementales para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje; o, los más altos en la carencia de los requeridos para asistir a personas con alguna discapacidad. por parte de los factores Etnia Indígena, Infraestructura, y Posesión de TIC, puede ilustrarse por los resultados en INEE (2016c). La importancia de estas últimas dentro de las escuelas multigrado es la generación de entornos más dinámicos y motivadores para el docente, promoviendo el trabajo colaborativo (Forero, Alemán de la Garza y Gómez, 2016).

El quinto modelo jerárquico señala la ausencia de efectos significativos de las escuelas Indígenas y/o Privadas, respecto a las Generales Urbanas, como lo señalan algunos estudios (Blanco, 2017; Mella y Ortiz, 1999), quienes sugieren que el aprendizaje en Matemáticas dependería únicamente de las labores pedagógicas y de la enseñanza del currículo, donde la influencia del contexto socioeconómico y cultural del estudiante no es tan relevante como el caso de la asignatura de Español en las pruebas Excale (INEE, 2008b), o la competencia lectora en PISA (INEE, 2008a); las cuales son permeables a los efectos de tales contextos. Incluso, cuando se controlaron los factores que explicaron el 50% de la varianza individual, los resultados de los alumnos de las escuelas multigrado no difieren significativamente entre los tipos de escuelas, y su promedio general no dista mucho de la media nacional.

La enseñanza exitosa en las escuelas multigrado, que no las diferencia de sus contrapartes urbanas, además de los factores que fueron controlados en este estudio; puede atribuirse a la flexibilidad curricular para facilitar la enseñanza; el tamaño apropiado de clase; la importancia del liderazgo escolar; los recursos adecuados para la enseñanza y aprendizaje;

la participación y el involucramiento de padres y comunidad; y, la comparación del costo de la enseñanza multigrado en relación a las escuelas graduadas (Mulkeen y Higgins, 2009); así como la implementación de ciertas prácticas pedagógicas (Estrada, 2015; Manuel, 2011; Pridmore, 2007).

Una de las principales directrices de la Reforma Educativa 2017 (SEP, 2016c), La atención a las poblaciones vulnerables se abordó superficialmente sobre cómo influye la vulnerabilidad social, económica y física, en el aprendizaje. Los factores Discapacidad Alumno y Media Escolar de Discapacidad Alumno influyen significativamente en el aprendizaje de Matemáticas, en los modelos donde se incluyeron. Los factores usados pueden considerarse variables proxy complejas de la vulnerabilidad en la que se encuentran los alumnos con alguna discapacidad que asisten a este tipo de servicio, los cuales afectan negativamente el aprendizaje en Matemáticas. No obstante, los recursos didácticos para trabajar con tales alumnos tuvieron efectos positivos, ¿bajo qué contexto es posible ubicar los resultados? El PIEE (2014), introducido para atenuar los efectos negativos en los alumnos en situación de vulnerabilidad, ha sido señalado como un programa que exhibió dificultades para establecer una definición y cuantificación precisas de las poblaciones a las que atendió (no hubo una conceptualización y caracterización uniforme de las poblaciones potencial y objetivo); de igual forma, careció de unificación en un informe de los diferentes beneficiarios del programa (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL, 2015). Por ende, las políticas educativas orientadas a atender esta población aún no logrado tener el impacto esperado, aunque desde el punto de vista de la gestión escolar, al interior de las escuelas; ya se cuentan con los elementos necesarios para atenderla (de ahí que las discapacidades reportadas por el discente dicen poseer, por un lado; y, la disponibilidad de recursos para trabajar con ellos, según el director, por el otro; hayan sido estadísticamente significativos). Empero, estas aseveraciones distan mucho de poder generalizarse debido a que no abordan necesariamente, los temas relevantes a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad. A la par, es necesario un análisis más puntual de cada uno de los indicadores que conformaron los distintos factores, el cual, por cuestiones de espacio y no corresponder a los objetivos del presente estudio, no fue realizado.

Los resultados obtenidos en este trabajo distan de ser definitivos y exhaustivos; en cambio, presentan múltiples limitaciones y vías alternas que deben considerarse para su mejora. La primera de ellas es la información de los cuestionarios de contexto; los factores empleados en el estudio no son integrados por los indicadores más representativos, como lo han sido en otros estudios (cf. INEE, 2016d); quizás por la dificultad que entraña el obtener información exhaustiva y relevante, donde “existen escalas con buena validez de constructo; sin embargo, no pueden utilizarse completamente, al estar compuestas por un elevado número de ítems” (Jornet, Such y Perales, 2012, p. 89). En general, no están presentes todos los posibles factores que la literatura señala como influyentes en el aprendizaje, y que son útiles en la toma de decisiones en política educativa. Una revisión más detallada y minuciosa de la información que se incluye como factores de explicación, además de ser sumativa, tendrá que ser selectiva y reunir criterios de calidad, algo ya señalado previamente (Jornet, Such y Perales, 2012).

Referencias

- Aikman, S. y Pridmore, P. (2001). Multigrade schooling in remote areas of Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 21, 521-536. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00012-8](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00012-8)
- Arteaga, P. M. (2009). *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Tesis de Máster. Instituto Politécnico Nacional, México.
- Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peon, M. y Bouzas, A. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*. Ciudad de México: INEE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007a). *Aprendizaje y desigualdad social en México: Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. Ciudad de México: INEE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007b). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. Ciudad de México: INEE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México*. Ciudad de México: INEE.
- Blanco, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: Siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112. <http://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.005>
- Boland, T. (1993). The importance of being literate: Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 289-305. <https://doi.org/10.1007/BF03174083>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bustos, J. A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), 1-26.
- CEAPA. (2001). *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Ciudad de México: CONEVAL.
- CONEVAL. (2015). *Evaluación de diseño programa para la inclusión y la equidad educativa*. Ciudad de México: CONEVAL.
- Cordero, J. M., Pedraja, F. y Simancas, R. (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, 172-198.
- Craig, K. y Tofigh, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121-138. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62.
- Feltes, J. M. y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 43, 1-18.
- Fernández, J. M. (2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos Educativos*, 8, 135-145. <https://doi.org/10.18172/con.561>

- Forero, F., Alemán de la Garza, L. y Gómez, M. (2016). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 52-72.
- Hernández, E. y Bazán, A. (2016). Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en lectura en PISA 2009. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 79-95. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.005>
- Hernández, E. y Montesinos, J. (2011). Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 188-203.
- IBM. (2017). *IBM SPSS Statistics*. Recuperado de <https://www.ibm.com/products/spss-statistics>
- INEE. (2008a). *Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2008b). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2010). *México en PISA 2009*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2015). *Modelo para la construcción y emisión de directrices para la mejora educativa es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016b). *México en PISA 2015*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016c). *Panorama educativo de México 2015: Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016d). *Resultados nacionales del tercer estudio regional comparativo y Explicativo. TERCE 2013*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2017a). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2017b). *Proyecto nacional de evaluación y mejora educativa de escuelas multigrado, PRONAEME*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (s/f). *Cifras básicas educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2014-2015*. Ciudad de México: INEE.
- Jiménez, J. A. (2017). Una mirada hacia la calidad de la educación primaria en Baja California, México: Marginación escolar y equidad en sus resultados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 35-48. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.002>
- Jornet, J. M., Such, J. G. y Perales, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: Optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 64(2), 89-110.
- Koo, T. y Li, M. (2015). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <http://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Linacre, J. M. (2017). *Winsteps*. Recuperado de <http://www.winsteps.com/index.htm>

- Manuel, J. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: Una experiencia educativa innovadora. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 243-268.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Mercado, R. M. (2012). Una realidad negada. El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 973-980.
- Mulkeen, A. y Higgins, C. (2009). *Multigrade teaching in sub-saharan Africa lessons from Uganda, Senegal, and The Gambia*. Washington, DC: The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8065-9>
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results. Policies and practices for successful schools*. París: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Pawluk, S. (1993). A comparison of the academic achievement in multigrade and single-grade elementary church-school classrooms. *Journal of Research on Christian Education*, 2(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/10656219309484786>
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- Reidl, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 107-111. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72695-4](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72695-4)
- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: Un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 10, 1-62.
- De Sande, M. J. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: Una experiencia educativa innovadora. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 245-268.
- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91.
- SEP. (2006a). *Escuelas multigrado. Reto y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2006b). *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo*. Ciudad de México: SEP.
- UNESCO. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 22(90), 57-76.

Woltman, H., Feldstain, A., MacKay, J. C. y Rocchi, M. (2012). An introduction to hierarchical linear modeling. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 52-69. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p052>

Anexos

Anexo A. Factores de primer nivel obtenidos de la prueba Planea 2015 ciclo escolar 2014-2015

FACTORES DE PRIMER NIVEL	INDICADORES	ALF A
Etnia Indígena	Lengua nativa del alumno	0.45
	Lengua en la que recibe educación	
	Pertenencia a una etnia indígena	
Capital Cultural	Expectativas educativas del estudiante	0.74
	Nivel educativo-Padre, Madre	
	Expectativas educativas parentales	
	Número de libros: En casa, De apoyo académico	
	Actividades extracurriculares: Música, danza o teatro, Dibujo o pintura, Deportes, Computación, Idiomas, Cine	
Nivel Económico	Actividades de entretenimiento: Teatro, Museos, Eventos musicales, Bailes, Ferias, Partidos y eventos deportivos	0.70
	Número de personas que viven en casa	
	Hacinamiento (duermen tres personas o más en un mismo cuarto)	
	Disponibilidad de agua para bañarse, cocinar o lavar los trastes	
	Número de focos en casa	
	Servicios: Luz eléctrica, Gas, Teléfono de casa, Televisión, Televisión de paga (por cable o satelital), Internet	
	Posesiones: Computadora, Lavadora, Refrigerador, Horno de microondas, Reproductor de DVD o Blu-ray, Automóvil o camioneta	
Prácticas de Lectura	Gusto por la lectura	0.62
	Frecuencia de lectura de Personas allegadas al estudiante, Lectura por gusto, Conjunta con una persona allegada	
Discapacidad	Dificultades para Ver, Oír, Motoras, Hablar	0.64
Percepción de Violencia Escolar	Insultos entre compañeros	0.71
	Robo de dinero o pertenencia a compañeros	
	Peleas a golpes entre compañeros	
Convivencia Escolar	Daño al mobiliario por el alumnado	0.86
	El docente: Considera las opiniones, Incentiva la opinión de los alumnos, Brinda confianza para preguntar las dudas en clase, Organiza actividades para expresar la opinión, Considera la opinión sobre las reglas del salón de clases, Anima a expresar las molestias del alumnado, Solicita escuchar en situaciones de discordia	
Convivencia Escolar	En la escuela: Los estudiantes trabajan en equipo, Consideran las solicitudes del alumnado, Se hacen actividades sugeridas por los estudiantes, Se han hecho modificaciones basadas en las propuestas del estudiantado, Alguna figura educativa solicita la opinión del alumnado sobre la escuela, Alguna figura educativa escucha las quejas del alumnado, Alguna figura educativa resuelve los problemas entre estudiantes, Alguna figura educativa genera confianza para expresarle algún problema	0.86

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Factores de segundo nivel obtenidos de la prueba Planea 2015 ciclo escolar 2014-2015

FACTORES DE SEGUNDO NIVEL	INDICADORES	ALFA
Infraestructura Escolar	Existencia de Barda o cerco perimetral, Patio o plaza cívica, Un salón de clases por grupo	0.70
	Presencia de Cantidad de agua disponible, Una fuente principal de energía eléctrica, Drenaje o fosa séptica	
	Presencia de excusados, inodoros o letrinas exclusivas para Las niñas, Los niños, Docentes o adultos	
	La escuela cuenta con: agua para las tazas sanitarias, excusados o inodoros que usan los estudiantes	
Posesión de TIC's	Disponibilidad de Computadoras o tablets para uso de los alumnos	0.74
	Televisores funcionando para la enseñanza	
	Reproductores de video para la enseñanza	
Percepción de la Violencia (Director)	Intimidación o amenazas entre alumnos	0.68
	Peleas a golpes entre alumnos	
	Insultos de los alumnos a algún maestro	
	Robo de objetos o dinero entre alumnos o a un maestro	
Disciplina Escolar	Daño a las instalaciones escolares, el mobiliario o el equipo por los estudiantes	0.51
	Los alumnos cumplen las reglas de la escuela	
	Los alumnos tratan de resolver sus conflictos sin pegar ni insultar a nadie	
Discapacidad Escolar	Los agentes educativos fomentan el diálogo entre alumnos cuando hay un conflicto	0.32
	Discapacidad motriz	
	Síndrome de Down	
	Autismo	
Diagnóstico de Discapacidad	Trastorno por Déficit de Atención	0.98
	Ceguera	
Acondicionamiento de Infraestructura para alumnos con Discapacidad	Baja visión	0.47
	Diagnóstico de ceguera por Profesional de la salud del sector público o particular, Profesional de educación especial, Reporte de los padres o tutores, Valoración del personal de la escuela	
	Rampas útiles para el acceso y la circulación	
	Puertas amplias para acceso en silla de ruedas o con muletas	
Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad	Sanitarios amplios y con agarraderas	0.99
	Elevador	
	Señalización visual para personas con sordera o baja audición	
	Persona que habla Lengua de Señas Mexicana (LSM)	
Recursos Didácticos para alumnos con Discapacidad	Diccionario de Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME)	0.99
	Software especializado para personas sordas o con baja audición	
	Número de alumnos que se comunican con Lengua de Señas Mexicana	

Fuente: Elaboración propia.

Breve CV del autor

Eduardo Hernández Padilla

Obtuvo la Licenciatura en Psicología, la Maestría en Psicología Educativa y el Doctorado en Psicología, con énfasis en Neurociencias del comportamiento, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como profesor investigador en la Facultad de Comunicación Humana y el Centro de Estudios Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desde febrero de 2012. Ha publicado varios libros y capítulos como autor o coautor; tiene diversas publicaciones sobre evaluación educativa y ha participado en varios congresos a nivel nacional e internacional. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-9182>. E-mail: eduardo.hernandezp@uaem.edu.mx

Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía. La Percepción de Directivos y Maestros

Successful Practices of Leadership Aimed to Support the Quality of Teaching at Andalusian Public Schools. Principals' and Teachers' Perceptions

Marina García-Garnica *

Universidad de Granada, España

La investigación educativa internacional ha constatado que el liderazgo pedagógico de la dirección es un elemento clave para la mejora de la calidad de las escuelas. Partiendo de esta evidencia, se presenta una investigación que tiene como objetivo conocer las prácticas eficaces de liderazgo educativo que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs públicos andaluces, respecto al apoyo a la calidad docente. Para alcanzar este objetivo se ha optado por una metodología cuantitativa, que emplea como procedimiento la encuesta y un cuestionario. La población de esta investigación son los docentes y los equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos de Andalucía. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la dirección de los CEIPs públicos andaluces desarrolla en un grado elevado las diferentes prácticas dirigidas a apoyar la calidad del trabajo de los docentes, a excepción de aquellas relacionadas con labores de supervisión a nivel de aula, de revisión de programaciones y de concesión de incentivos por un trabajo eficaz. Sin embargo, esta población considera relevante y deseable que este conjunto de prácticas se lleve a cabo. Comparando la opinión de las dos poblaciones participantes en la investigación, puede concluirse que la percepción de lo que ocurre en la escuela con respecto a estas prácticas de liderazgo y la percepción de deseabilidad es significativamente superior en los miembros de equipos directivos en el contexto de la investigación.

Descriptores: Liderazgo; Dirección de proyecto; Escuela; Calidad de la educación; Docente.

The international educational research has confirmed that instructional leadership is a key element to improve the quality at school. Starting from this evidence, a research has been carried out to find out successful practices of instructional leadership developed by management teams in Andalusian public schools in regards to the support to teaching quality. To reach this aim a quantitative methodology has been used with the survey as a procedure and a questionnaire. The population of this research are teachers and management teams who work in Andalusian public schools. The results obtained let us confirm that management teams develop these practices in a high degree, except those related to supervision duties, revision of schedules and granting incentives for effective work. However, this population considers that carrying out this set of practices would be very important and desirable. Comparing the opinion of the two populations participating in the research, it can be concluded that the perception of what happens in the school in regards to the leadership practices and the perception of desirability is significantly higher for the members of management teams.

Keywords: Leadership; Project management; Schools; Educational quality; Teachers.

*Contacto: mgarnica@ugr.es

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

Recibido: 11 de enero 2018
1ª Evaluación: 23 de febrero 2018
2ª Evaluación: 19 de mayo 2018
Aceptado: 16 de junio 2018

1. Revisión de la literatura

El liderazgo pedagógico o instruccional es uno de los factores clave en el éxito y eficacia de las escuelas. Este no es un concepto nuevo, sino que surge en la década de los setenta y ochenta del pasado siglo en Estados Unidos, poniendo el foco en la faceta educativa de la dirección.

Consiste, por tanto, en centrarse en los aspectos de carácter pedagógico, dirigiendo la atención hacia todas aquellas acciones que influyen en la labor del profesorado y que afectan al aprendizaje de los alumnos; defendiendo la idea de que mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje debe ser la labor prioritaria de la dirección, relegando a un segundo plano la vertiente más técnica y administrativa (Coronel, 1996; González González, 2011; López-Yáñez et al., 2003). Como dice Álvarez (1998), el proceso educativo debe ser el núcleo del liderazgo en un centro que trabaja por la calidad.

Como ya se ha enfatizado (García-Garnica, 2016a), esta tendencia a convertir lo pedagógico en el centro de la labor directiva supone un importante acierto; pues las escuelas, como cualquier otra organización, deben focalizar sus esfuerzos en reconducir la actividad hacia el logro de sus objetivos. En el caso que nos ocupa, las organizaciones educativas, la meta no puede ser otra que optimizar los procesos de enseñanza y garantizar aprendizajes de calidad, y la dirección debe orientar parte importante de su labor a facilitar la consecución de esta meta.

Tampoco es una novedad que el liderazgo es un elemento crucial en la mejora de la calidad de los centros educativos (Seashore-Louis, 2017). Hace ya algunas décadas que la investigación señaló el ejercicio de un buen liderazgo como un rasgo fundamental de las escuelas eficaces. Esta idea, como afirma Villa (2015), se ha ido reforzando durante los siguientes años con múltiples investigaciones en el panorama nacional y, sobre todo, internacional, que justifican y evidencian que el liderazgo pedagógico de la dirección se encuentra entre los factores más potentes con los que cuentan las escuelas para lograr calidad y eficacia (Leithwood et al., 2006).

Por tanto, el liderazgo marca la diferencia (Bolívar, 2012), pues, de los factores escolares que influyen en el aprendizaje de los alumnos, es el segundo en relevancia, estando solo por detrás del trabajo que desarrollan los docentes dentro del aula y llegando a explicar hasta un 25% de la variación en el aprendizaje que se atribuye a factores educativos (Darling-Hammond, 2012; Leithwood y Seashore-Louis, 2012; Robinson, 2007).

Esto se debe a que los líderes escolares, al moldear y mejorar las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza, tienen la capacidad para influir de forma mediada sobre los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2010; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Leithwood y Seashore-Louis, 2012). Por tanto, como afirman Day y otros (2010), los directores que ejercen el liderazgo pedagógico tienen un efecto directo sobre los docentes, concretamente en la forma en que piensan, programan y efectúan su propia práctica, así como en su nivel de bienestar, confianza y compromiso. En este sentido, la labor de los líderes debe estar dirigida a favorecer que los docentes mejoren su trabajo, influyendo en aspectos como son su capacidad (habilidades y conocimientos), su motivación y compromiso, y las condiciones en las que desarrollan su práctica (Leithwood et al., 2006).

Siguiendo esta línea argumental, el desempeño de un liderazgo pedagógico eficaz, que permita indirectamente un incremento de la calidad de los aprendizajes, requerirá la puesta en marcha de todo un conjunto de prácticas que permitan influir sobre todos estos aspectos que mejoran la labor de los docentes.

Desde hace algunas décadas, se han desarrollado numerosas investigaciones (Álvarez, 1998; Cawelti, 1987; Day et al., 2010; Day y Sammons, 2013; Leithwood et al., 2006; Pont, Nusche y Moorman, 2009; Stoll y Temperley, 2011) que han tratado de identificar cuáles son estas prácticas eficaces de liderazgo pedagógico que mejoran la calidad de los aprendizajes y marcan la diferencia entre las escuelas. Tras su análisis en profundidad (García-Garnica y Caballero, 2015), se puede afirmar que en todas ellas se hace referencia al mismo tipo de actuaciones, aunque organizadas de distinto modo, en cada caso.

Siguiendo la clasificación establecida por la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2009; Stoll y Temperley, 2011), quizás una de las más esclarecedoras, es posible identificar cuatro ámbitos esenciales de liderazgo, que integran todo un conjunto de prácticas eficaces: 1. Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente; 2. Establecer metas, evaluar y rendir cuentas; 3. Administrar de forma estratégica los recursos; y 4. Liderar fuera de los límites de la escuela.

La investigación que se presenta está centrada en el primero de estos bloques de prácticas exitosas, que hace referencia a la capacidad de la dirección para centrarse en mejorar la motivación, las capacidades y el contexto en el que trabajan los docentes, a través de acciones que incluyen: la gestión del currículum y las programaciones, la supervisión y evaluación del profesorado, el fomento del desarrollo profesional docente y la creación de una cultura de trabajo colaborativa. En este sentido, el objetivo de este trabajo es conocer las prácticas eficaces de liderazgo educativo que desarrolla la dirección escolar en los CEIPs públicos andaluces para apoyar la calidad de la labor de los docentes.

2. Método

Para alcanzar este objetivo se ha optado por una metodología cuantitativa, empleando como procedimiento de investigación la encuesta (Bernardo y Calderero, 2000; Cohen y Manion, 2002), aprovechando su utilidad y eficacia para la descripción y predicción de fenómenos en la investigación educativa (Bisquerra, 2004), así como las numerosas posibilidades y ventajas que ofrece al investigador (Cea D'Ancona, 2001).

La población de esta investigación son los docentes y los equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos de Andalucía. La muestra participante y productora de información está compuesta por 533 maestros y 329 directivos escolares, que desempeñan su labor en más de 200 CEIPs andaluces (cuadro 1). Este tamaño es representativo de la población, según la fórmula propuesta por Tagliacarne (1968) considerando una población finita, y su elección ha sido aleatoria, sin responder a un muestreo de conveniencia, garantizando así la validez externa de la investigación (Cea D'Ancona, 2004).

En el caso del colectivo de maestros, la muestra está compuesta en su mayoría por mujeres (77%), y presenta edades comprendidas entre “menos de 30” y “60 años o más”. Los intervalos de edad centrales (“de 30 a 39 años”, “de 40 a 49 años” y “de 50 a 59 años”) son los más frecuentes, representando un 88% del total; por su parte, los intervalos situados

en los extremos (“menos de 30” y “60 años o más”) son los que cuentan con menor representatividad: un 11% y un 1%, respectivamente¹.

Cuadro 1. Tamaño de la población y la muestra del estudio

	TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	MUESTRA DE ACUERDO CON TAGLIACARNE (1968)	MUESTRA PRODUCTORA DE INFORMACIÓN
Maestros	50.796	268	533
Equipo directivo	5.163	256	329

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a la experiencia como docente, la distribución entre los intervalos establecidos es bastante amplia. Así, el 27% presenta “de 21 a 30 años de experiencia”, el 23% “de 11 a 20 años”, el 22% de 5 a 10 años, el 16% “menos de 5 años” y el 12% “más de 30 años”. Además, el 31% afirma tener experiencia en la dirección, habiendo ocupado algún cargo directivo a lo largo de su carrera profesional.

En cuanto a la formación, un 8% de los maestros encuestados ha realizado otra diplomatura, un 23% ha cursado una licenciatura, y solo un 4% ha realizado estudios de posgrado (máster o doctorado). De otra parte, para la población de directivos escolares, se encuentra que de los 329 sujetos que componen la muestra de la investigación el 51% son mujeres y el 49% hombres. En relación a la edad, los intervalos centrales (“de 30 a 39 años”, “de 40 a 49 años” y “50 a 59 años”) son los más frecuentes, representando un 97% del total; mientras que los situados en los extremos (“menos de 30 años” y “60 años o más”) tienen una frecuencia muy reducida.

En lo relativo al cargo, hay que resaltar que el 45% son directores, el 30% jefes de estudio y el 25% secretarios. Y en lo que concierne a la experiencia en el cargo, el 59% de los encuestados presenta una experiencia superior a los 4 años; a lo que hay que añadir que el 56% afirma haber ocupado otros cargos directivos con anterioridad. La experiencia docente de los participantes también es amplia: el 64% lleva más de 20 años dedicado a la docencia, y solo el 1% tiene menos de 5 años de experiencia.

En cuanto a su formación, un 9% cuenta con una segunda diplomatura, un 34% ha realizado una licenciatura y un pequeño porcentaje tiene estudios de posgrado. Además, más de la mitad afirma haber recibido algún tipo de formación específica para desempeñar el cargo que ocupa. El instrumento empleado para desarrollar la investigación es el cuestionario “Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar” (García-Garnica, 2016b). Su propósito es recoger la opinión que tienen diferentes profesionales de la educación sobre el grado en que los equipos directivos de sus escuelas desarrollan prácticas de liderazgo exitoso, el nivel de relevancia que le otorgan a las mismas y el apoyo que reciben para su desempeño.

Se compone de 83 ítems, de escala valorativa con cinco opciones de respuesta (1. Nada; 2. Poco; 3. Suficiente; 4. Bastante; 5. Mucho), sometidos a una doble valoración para conocer, de una parte, lo que ocurre en el centro respecto a la dirección pedagógica y, de otra, lo que es deseable que ocurra. Estos ítems están organizados en cinco bloques de contenido,

¹ En toda la descripción de la muestra, puesto que se trata de personas, se han redondeado las cifras para poner porcentajes sin decimales. Por tanto, estos datos son aproximados.

que se corresponden con cinco dimensiones: 1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro; 2. Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas; 3. Formación en habilidades pedagógicas; 4. Convertir la dirección en una profesión atractiva; y 5. Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección (cuadro 2). Estas guardan relación con los cuatro ejes establecidos por la OCDE para implementar el liderazgo (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Cuadro 2. Estructura del cuestionario

DIMENSIONES	SUB-DIMENSIONES	ÍTEMS
1º Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro	Apoyo a la calidad docente	1-17
	Gestión estratégica de recursos	18-26
	Colaboración más allá de la escuela	27-33
	Fijación y evaluación de metas educativas	34-42
2º Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas		43-48
3º Formación en habilidades pedagógicas		49-58
4º Convertir la dirección en una profesión atractiva		59-71
5º Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección		72-83

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los criterios de rigor del instrumento, para conocer la confiabilidad se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados arrojan, para el grupo completo (docente y directivos escolares), un elevado grado de fiabilidad en todas las dimensiones, tanto en las puntuaciones de la escala "En mi centro", como en las de la escala "Sería deseable". En todos los casos el coeficiente es superior a 0,8, a excepción de una dimensión donde es superior a 0,7.

También, se ha calculado el grado de fiabilidad de cada una de las dimensiones para las dos poblaciones del estudio por separado, obteniéndose del mismo modo un elevado índice de consistencia interna. Para el estudio de validez del cuestionario se ha empleado la validez de contenido, concretamente se han realizado dos juicios de expertos² (García-Garnica, 2016b).

Para la administración del cuestionario se han diseñado dos formatos del mismo. En primer lugar, se elaboró un cuestionario en formato papel que, por una parte, fue entregado en mano en numerosas escuelas de la provincia de Málaga y Granada aprovechando las ventajas del contacto directo (Van Dalen y Meyer, 1981) y, por otra, fue enviado por correo postal a múltiples centros de toda Andalucía. A partir de este instrumento, y con el propósito de acceder a toda la población de la investigación, se diseñó también una versión *on-line*, que se envió al correo institucional de todos los CEIPs y se colgó en diversas plataformas profesionales empleadas por este colectivo, siempre acompañado de una carta de presentación.

² Todos los datos relativos al proceso de construcción y validación del cuestionario empleado en la investigación pueden consultarse de forma detallada en el García-Garnica (2016b).

Los 207 centros participantes en la investigación son públicos, incluyen las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria y están ubicados en la comunidad autónoma andaluza.

El análisis de los datos se ha realizado empleando el paquete estadístico SPSS en su versión 20. Así, en primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis exploratorio de los datos, basado en el análisis descriptivo de las variables. Este permite conocer, por una parte, la opinión del profesorado sobre las prácticas de liderazgo que desarrolla la dirección en sus escuelas para apoyar la labor docente (escala “en mi centro”) y, por otra, la relevancia que este colectivo le otorga al ejercicio de las mismas (escala “sería deseable”). Además, se ha empleado la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de estudiar si existen diferencias significativas en la percepción que tienen los maestros sobre lo que ocurre en su escuela y lo que sería deseable que ocurriera, respecto a estas prácticas de liderazgo pedagógico eficaz.

También, se ha efectuado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para analizar si existen diferencias significativas en la opinión de las dos poblaciones de la investigación con respecto a las labores de apoyo a la calidad docente. Y en último término, se han utilizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, para conocer si existen diferencias significativas en la opinión que tiene el colectivo de maestros en función de las variables socio-demográficas establecidas en la investigación.

3. Resultados

En esta publicación, se van a aportar resultados relativos a la primera dimensión del cuestionario, concretamente a una de las sub-dimensiones que engloba: "Apoyo a la calidad docente" (ver cuadro 2). Esta categoría, compuesta por un total de diecisiete ítems, hace referencia a la capacidad de la dirección para apoyar e impulsar el potencial de aprendizaje y desarrollo continuo que tiene la escuela como organización, con labores que incluyen la gestión del currículum y el programa de enseñanza, el apoyo y supervisión de la labor docente, el fomento del desarrollo profesional del profesorado o la creación de una cultura de trabajo colaborativa y comprometida con los aprendizajes de todos los alumnos.

Todos los datos que se exponen a continuación corresponden a la población de docentes. Y tan solo en uno de los análisis, se realiza una comparativa entre la percepción de este colectivo y la de los directivos escolares.

En primer lugar, se van a analizar los resultados descriptivos obtenidos para la escala “en mi centro”. Tal y como puede observarse en el cuadro 3 y en la figura 1, los ítems incluidos en esta categoría son valorados en conjunto positivamente por el profesorado. En todos ellos la mayoría de los encuestados considera que la dirección de su escuela desarrolla esa práctica eficaz de apoyo a la labor docente en un grado de “bastante o mucho”; y tan solo en los ítems 3, 6 y 7, relativos a la supervisión del trabajo de los maestros en el aula, a la revisión de las programaciones para que permitan aprendizajes de calidad y a la concesión de incentivos a los docentes que realizan su labor con eficacia, las puntuaciones descienden y están más cercanas al grado “suficiente”.

Cuadro 3. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre cómo perciben los maestros la capacidad de la dirección para apoyar la calidad docente en su escuela

	POCO-NADA	SUFICIENTE	BASTANTE-MUCHO	TOTAL
La dirección...				
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	8,2% (43)	16,6% (87)	75,2% (400)	100% (525)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	8,4% (44)	18% (94)	73,5% (383)	100% (521)
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	24,2% (125)	48,8% (252)	26,9% (139)	100% (516)
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	12,9% (66)	30,8% (157)	56,2% (286)	100% (509)
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	11% (53)	32% (155)	57% (276)	100% (484)
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	20,9% (106)	38,5% (195)	40,5% (205)	100% (506)
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	23,9% (111)	34,2% (173)	41,9% (212)	100% (506)
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	4,8% (25)	11,8% (62)	83,4% (438)	100% (525)
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	15,5% (81)	28,7% (150)	55,8% (292)	100% (523)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	13,5% (70)	29,8% (154)	56,6% (293)	100% (517)
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	20,1% (102)	29,3% (149)	50,7% (258)	100% (509)
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	6,4% (32)	20,4% (101)	73,2% (363)	100% (496)
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	9,3% (47)	29,5% (150)	61,3% (312)	100% (509)
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	7,2% (37)	20,9% (107)	71,9% (367)	100% (511)
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	8,5% (44)	17,6% (91)	73,9% (381)	100% (516)
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	8,9% (46)	21,2% (109)	69,9% (360)	100% (515)
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	11,4% (59)	24,7% (127)	63,9% (329)	100% (515)

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, para la escala “sería deseable” (cuadro 4 y figura 2), se encuentra que la práctica totalidad de variables que componen esta subdimensión son consideradas por la gran mayoría de los maestros encuestados como “bastante o muy” deseables. Tan solo en el ítem 3, relativo a la supervisión de la labor docente dentro del aula, una parte importante del colectivo de maestros valora la deseabilidad de esta práctica como “suficiente”.

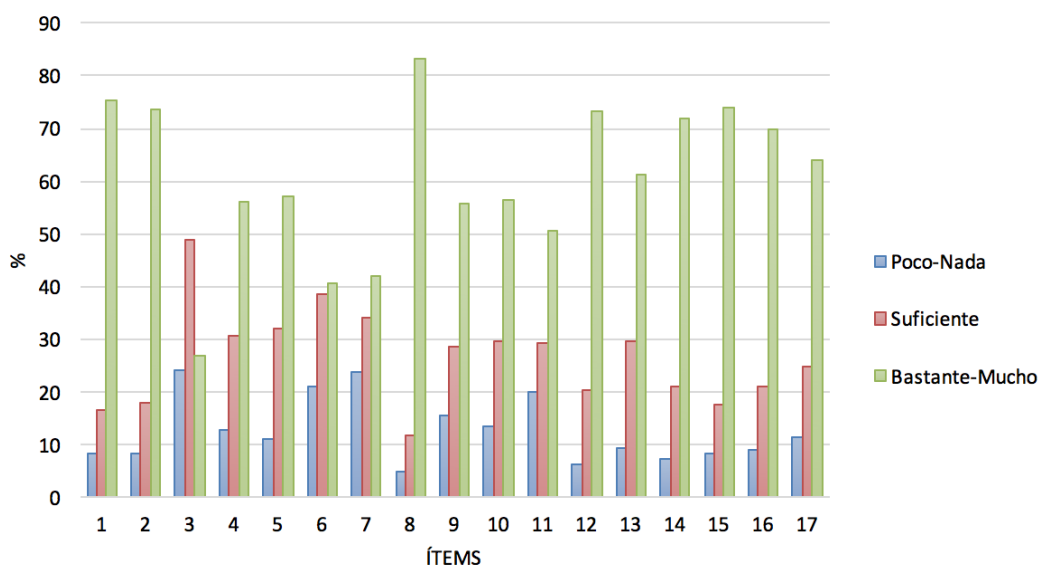


Figura 1. Distribución de porcentajes sobre la opinión de los maestros acerca de la capacidad de la dirección para apoyar la calidad del trabajo docente en su escuela
Fuente: Elaboración propia.

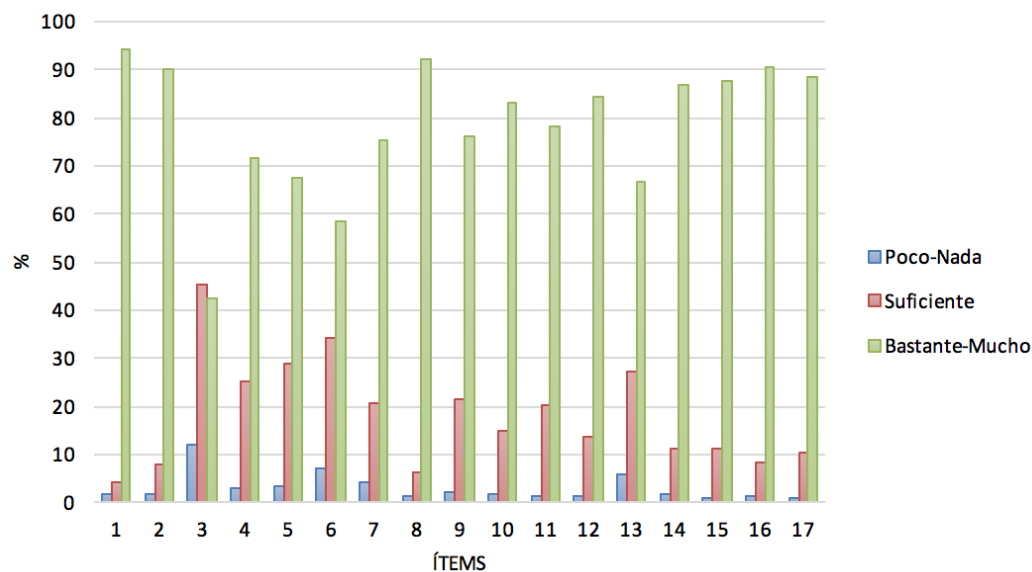


Figura 2. Distribución de porcentajes sobre la opinión de los maestros acerca de la deseabilidad de que la dirección apoye la calidad del trabajo de los docentes en el centro
Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para conocer si existen diferencias significativas en la percepción que tienen los maestros encuestados sobre lo que ocurre en sus escuelas y lo que sería deseable que ocurriera, se ha aplicado la prueba no paramétrica con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. De este modo, se ha podido efectuar una comparación entre ambas escalas para cada uno de los ítems que conforman esta categoría de apoyo a la calidad de la labor docente.

Cuadro 4. Distribución de porcentajes y frecuencias sobre la importancia que conceden los docentes a que la dirección apoye la calidad de su trabajo

	POCO- NADA	SUFICIENTE	BASTANTE- MUCHO	TOTAL
La dirección...				
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	1,6% (8)	4,2% (21)	94,2% (467)	100% (496)
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	1,8% (9)	8% (40)	90,1% (448)	100% (497)
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	12,1% (58)	45,4% (219)	42,5% (205)	100% (482)
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	3,1% (15)	25,4% (124)	71,5% (349)	100% (488)
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	3,5% (17)	29% (137)	67,4% (319)	100% (473)
6. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	7,2% (35)	34,4% (168)	58,4% (285)	100% (488)
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	4,2% (20)	20,5% (99)	75,4% (365)	100% (483)
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	1,2% (6)	6,5% (32)	92,2% (454)	100% (492)
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	2,4% (12)	21,6% (107)	76% (376)	100% (495)
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	1,8% (9)	14,8% (73)	83,3% (410)	100% (492)
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	1,4% (7)	20,3% (99)	78,3% (382)	100% (488)
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	1,4% (7)	13,9% (67)	84,6% (409)	100% (483)
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	5,9% (29)	27,3% (135)	66,8% (330)	100% (494)
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	1,6% (8)	11,4% (56)	87% (428)	100% (492)
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	1% (5)	11,2% (55)	87,8% (431)	100% (491)
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	1,2% (6)	8,2% (41)	90,5% (450)	100% (497)
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	1% (5)	10,3% (51)	88,7% (438)	100% (494)

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse en el cuadro 5, se hayan diferencias significativas en todos los ítems de la subdimensión analizada, siendo la puntuación de deseabilidad superior a la de lo que ocurre en el centro en todos los casos. Llegado este punto, resulta relevante conocer si la percepción que tienen los docentes difiere significativamente de la que tiene la población de directivos escolares en la categoría analizada. Para llevar a cabo este

análisis, se ha optado por el empleo de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, pues la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal.

Cuadro 5. Contraste de diferencias en la opinión del profesorado entre las escalas en mi centro y sería deseable para el bloque de Apoyo a la calidad docente (Wilcoxon)

	MAESTROS			WILCOXON	
	N	MEDIA	DT	z	p
La dirección...					
1. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	490	-0,59	0,99	-11,541	0,000*
2. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	490	-0,53	1,05	-10,345	0,000*
3. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	475	-0,42	0,92	-9,272	0,000*
4. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	472	-0,44	1,00	-8,725	0,000*
5. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	453	-0,27	0,89	-6,574	0,000*
6. Revisa las programaciones de aula para que estas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	479	-0,43	0,95	-9,125	0,000*
7. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	477	-0,82	1,25	-12,272	0,000*
8. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	490	-0,25	0,95	-5,440	0,000*
9. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	492	-0,51	1,06	-9,701	0,000*
10. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	485	-0,60	1,00	-11,538	0,000*
11. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	481	-0,65	1,15	-11,150	0,000*
12. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	469	-0,24	0,90	-5,958	0,000*
13. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	482	-0,16	0,83	-4,246	0,000*
14. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	481	-0,37	0,95	-8,162	0,000*
15. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	484	-0,41	1,02	-8,531	0,000*
16. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	489	-0,51	1,07	-9,813	0,000*
17. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	488	-0,53	1,08	-9,993	0,000*

Nota: * Diferencia significativa (<0,05).

Fuente: Elaboración propia.

Si se observa el cuadro 6, existen diferencias significativas en los ítems 1 y 2, del 7 al 10 y del 15 al 17 en la percepción que tienen las dos poblaciones sobre la capacidad de la dirección para apoyar la calidad docente en su escuela. Los miembros de equipos directivos tienen una mayor percepción, en su conjunto, en las variables señaladas. Estos ítems hacen referencia a su capacidad para crear un ambiente de trabajo que mejore los aprendizajes (ítem 1), fomentar la colaboración entre docentes (ítem 2), incentivar a aquellos que

realizan con eficacia su labor (ítem 7), estar disponible cuando se le necesita por cuestiones pedagógicas (ítem 8), reunirse con los maestros para conocer sus necesidades formativas (ítem 9), promover una formación acorde a las necesidades detectadas (ítem 10), comprometer a los docentes con la atención a la diversidad (ítem 15), apoyarlos en esta labor (ítem 16) y promover el uso de las TICs para mejorar los procesos de aprendizaje (ítem 17).

Cuadro 6. Contraste de diferencias entre la percepción de las dos poblaciones para el bloque Apoyo a la calidad docente en la escala en mi centro

	EQUIPOS DIRECTIVOS		MAESTROS		U MANN-WHITNEY	
	Media	DT	Media	DT	z	p
Ítem 1	4,23	0,62	3,97	0,93	-3,376	0,001*
Ítem 2	4,37	2,29	3,95	0,95	-4,086	0,000*
Ítem 3	2,91	0,91	2,99	0,98	-1,861	0,063
Ítem 4	3,74	0,85	3,58	1,03	-1,595	0,111
Ítem 5	3,58	0,87	3,62	0,95	-0,597	0,551
Ítem 6	3,18	1,05	3,28	1,08	-1,272	0,204
Ítem 7	3,68	1,00	3,25	1,22	-5,053	0,000*
Ítem 8	4,55	0,59	4,31	0,89	-2,991	0,003*
Ítem 9	3,90	0,95	3,59	1,12	-3,349	0,001*
Ítem 10	3,91	0,86	3,63	1,04	-3,529	0,000*
Ítem 11	3,64	0,96	3,45	1,16	-1,896	0,058
Ítem 12	4,06	0,89	3,99	0,94	-0,864	0,388
Ítem 13	3,77	0,90	3,78	0,99	-0,470	0,638
Ítem 14	3,98	0,83	3,96	0,99	-0,456	0,648
Ítem 15	4,29	0,71	4,01	1,00	-3,243	0,001*
Ítem 16	4,37	0,67	3,97	1,04	-5,053	0,000*
Ítem 17	4,13	0,85	3,83	1,06	-3,742	0,000*

Nota: * Diferencia significativa (<0,05).

Fuente: Elaboración propia.

En la escala “sería deseable” (cuadro 7), se encuentran diferencias significativas entre la opinión de ambas poblaciones en todos los ítems a excepción del 14. Los miembros de equipos directivos tienen una percepción superior a la del profesorado sobre la deseabilidad de apoyar la calidad de la labor docente en el aula. Por último, es pertinente analizar si existen diferencias significativas en la opinión que tiene la población de maestros en base a las variables socio-demográficas establecidas en la investigación: sexo, edad, años de experiencia docente, otros cargos anteriores, formación otra diplomatura, formación licenciatura y formación posgrado.

Para realizar este análisis inferencial, se ha optado por el uso de pruebas no paramétricas, pues la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal. Así, se ha empleado, por una parte, la U de Mann-Whitney para las variables con dos muestras independientes, como el sexo, otros cargos anteriores, formación otra diplomatura, formación licenciatura y formación posgrado; y por otra, Kruskal-Wallis para aquellas con más de dos muestras independientes, como la edad y los años de experiencia docente. A continuación, se comentan los resultados hallados para los ítems que configuran esta categoría (cuadro 8).

Cuadro 7. Contraste de diferencias entre la percepción de las dos poblaciones para el bloque Apoyo a la calidad docente en la escala sería deseable

	EQUIPO DIRECTIVO		MAESTROS		U MANN-WHITNEY	
	Media	DT	Media	DT	z	p
Ítem 1	4,71	0,49	4,55	0,66	-3,074	0,002*
Ítem 2	4,70	0,50	4,46	0,74	-4,337	0,000*
Ítem 3	3,66	0,84	3,40	0,96	-3,720	0,000*
Ítem 4	4,14	0,80	3,99	0,84	-2,652	0,008*
Ítem 5	4,16	0,74	3,89	0,85	-4,419	0,000*
Ítem 6	3,98	0,80	3,68	0,92	-4,430	0,000*
Ítem 7	4,23	0,86	4,07	0,93	-2,382	0,017*
Ítem 8	4,65	0,63	4,55	0,74	-2,277	0,023*
Ítem 9	4,23	0,75	4,08	0,84	-2,306	0,021*
Ítem 10	4,36	0,66	4,20	0,78	-2,620	0,009*
Ítem 11	4,26	0,76	4,10	0,79	-2,811	0,005*
Ítem 12	4,41	0,73	4,22	0,75	-3,889	0,000*
Ítem 13	4,08	0,85	3,90	0,93	-2,600	0,009*
Ítem 14	4,38	0,78	4,30	0,75	-1,873	0,061
Ítem 15	4,64	0,60	4,41	0,75	-4,445	0,000*
Ítem 16	4,58	0,63	4,46	0,72	-1,975	0,048*
Ítem 17	4,56	0,62	4,35	0,76	-4,161	0,000*

Nota: * Diferencia significativa (<0,05).

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Contraste de diferencias en la opinión de los docentes en función de las variables socio-demográficas

ÍTEM	SEXO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENTE	OTROS CARGOS	FORMACIÓN DIPLOMAT.	FORMACIÓN LICENCIAT.	FORMACIÓN POSGRADO
n° 1	0,046*	0,085	0,118	0,297	0,360	0,157	0,206
n° 2	0,049*	0,151	0,125	0,079	0,630	0,045*	0,945
n° 3	0,055	0,798	0,677	0,752	0,285	0,520	0,779
n° 4	0,042*	0,378	0,919	0,812	0,751	0,389	0,594
n° 5	0,205	0,060	0,022*	0,485	0,541	0,090	0,097
n° 6	0,499	0,390	0,312	0,468	0,840	0,590	0,076
n° 7	0,016*	0,403	0,574	0,054	0,414	0,356	0,618
n° 8	0,087	0,971	0,348	0,285	0,594	0,217	0,295
n° 9	0,120	0,874	0,321	0,096	0,602	0,929	0,665
n° 10	0,208	0,742	0,092	0,027*	0,782	0,278	0,170
n° 11	0,761	0,091	0,045*	0,152	0,316	0,948	0,808
n° 12	0,628	0,063	0,193	0,286	0,387	0,856	0,743
n° 13	0,585	0,171	0,909	0,209	0,044*	0,192	0,326
n° 14	0,636	0,639	0,868	0,331	0,950	0,858	0,777
n° 15	0,671	0,524	0,323	0,621	0,940	0,327	0,555
n° 16	0,599	0,336	0,136	0,009*	0,993	0,633	0,348
n° 17	0,163	0,123	0,082	0,095	0,516	0,709	0,721

Nota: * Diferencia significativa (<0,05).

Fuente: Elaboración propia.

En el ítem 1, que hace referencia a la capacidad de la dirección para instaurar un clima de trabajo en el centro que favorezca los aprendizajes del alumnado, solo se encuentran

diferencias significativas para la variable “sexo”; siendo los docentes varones quienes valoran más alto la capacidad de la dirección para desempeñar esta práctica de liderazgo.

En el ítem 2, se hallan diferencias en las variables “sexo” y “formación licenciatura”; siendo los maestros varones y los que no han cursado una licenciatura quienes mejor valoran la capacidad de la dirección para favorecer el trabajo de los docentes en equipo.

Para el ítem 4: “La dirección asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones”, se observan diferencias significativas solo para la variable “sexo”. De modo que, nuevamente, los hombres son quienes puntúan más alto esta labor pedagógica de la dirección.

En el ítem 5, se hallan discrepancias en la variable relativa a los “años de experiencia docente”. Así, los maestros con más de 30 años de experiencia son quienes mejor estiman la capacidad de la dirección para emplear instrumentos de evaluación docente apropiados.

En el ítem 7 “La dirección incentiva a los docentes que realizan su labor con eficacia”, de nuevo, se encuentran diferencias significativas en la variable “sexo”; de modo que los varones dedicados a la enseñanza valoran mejor esta labor directiva que sus compañeras mujeres.

En el ítem 10, referente a la capacidad de la dirección para promover en los docentes una formación que se adapte a las necesidades de su escuela, se encuentran diferencias para la variable “otros cargos anteriores”. Así, aquellos maestros que han desempeñado cargos directivos con anterioridad son los que mejor puntúan la capacidad de la dirección para desarrollar esta labor.

En el ítem 11, solo se observan diferencias significativas para la variable “años de experiencia docente”. Se halla que la valoración del ítem se reduce significativamente a medida que disminuyen los años de experiencia. Así, los maestros con mayor antigüedad en la enseñanza (más de 30 años) son los que mejor percepción tienen de la capacidad de la dirección para desarrollar actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en la escuela; mientras que, los que cuentan con menos de 5 años de experiencia son los que peor puntúan el ítem.

En el ítem 13 pueden apreciarse diferencias significativas para la variable “formación otra diplomatura”. De modo que, los docentes que han realizado una segunda diplomatura son los que mejor estiman la capacidad de la dirección para decidir sobre aspectos curriculares relevantes.

Para el ítem 16, que hace referencia a la capacidad de la dirección para apoyar al profesorado en su labor de atender a la diversidad, se observan diferencias significativas para la variable “otros cargos anteriores”, siendo los docentes que han ocupado en el pasado algún cargo quienes valoran mejor esta práctica de liderazgo.

En el resto de los ítems no se hallan diferencias significativas en la opinión de los docentes para ninguna de las variables independientes establecidas en la investigación.

4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, considerando la opinión de los maestros, puede afirmarse que la dirección desarrolla distintas prácticas para apoyar la calidad de la labor de los docentes en sus escuelas. Aunque en conjunto estas prácticas reciben una valoración positiva, este colectivo destaca aquellas dirigidas a crear un buen ambiente de trabajo, a fomentar la colaboración, a estar disponible para resolver cuestiones pedagógicas, a gestionar el currículo, a asegurar que este se adapte a las necesidades del centro, a comprometer a los docentes con la atención a la diversidad y a apoyarlos en esta labor. Sin embargo, los profesores encuestados puntúan peor la capacidad de los equipos directivos para supervisar su trabajo a nivel de aula, para revisar las programaciones y para incentivarlos cuando realizan su labor con eficacia.

Concretamente, la supervisión de la labor de los maestros en el aula es la práctica peor valorada. Esta percepción del profesorado queda avalada por los datos publicados en el Informe Talis, donde se especifica que, aunque existen evidencias claras de que la observación directa en el aula contribuye a la mejora del proceso de enseñanza (INEE, 2014a), en España esta labor es poco frecuente; así, únicamente el 30% de los directores declara llevarla a cabo (INEE, 2014b).

En conjunto, las tres prácticas que reciben peor valoración por parte de este colectivo, no hacen más que apoyar los resultados de otras investigaciones: en esencia, la dirección tiene poca o ninguna capacidad para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, que quedan al arbitrio de cada docente (Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017). Esta situación, que es completamente insostenible y no puede garantizar el éxito educativo, proviene de una cultura individualista heredada (Viñao, 2004) en la que los aprendizajes están sujetos al voluntarismo de cada profesor, que actúa de forma autónoma y a puertas cerradas en su aula, como si de un reino de taifas se tratara (Fernández Enguita, 2007).

Se puede afirmar que el profesorado considera que es bastante o muy deseable que la dirección apoye la calidad de la labor docente. De hecho, el conjunto de prácticas que integran este bloque son muy bien valoradas por este colectivo, que estima que es muy relevante que la dirección cree un buen ambiente de trabajo, fomente la colaboración, los asesore, los evalúe con instrumentos adecuados, revise las programaciones, los incentive cuando hagan su trabajo con eficacia, este disponible para resolver cuestiones pedagógicas, conozca sus necesidades formativas, les ofrezca una formación acorde a las mismas, gestione el currículo con el equipo técnico de coordinación pedagógica, asegure que se adapta a las necesidades del centro, tome decisiones relevantes al respecto, comprometa y apoye al profesorado en la atención a la diversidad y promueva el uso de las TIC's para la mejora de los procesos de enseñanza. Así, solo hay una práctica de liderazgo exitoso que recibe una valoración menos positiva por parte del profesorado, y es aquella que hace referencia a la supervisión de su labor en el aula.

Como es de esperar, en el conjunto de la dimensión la puntuación es mayor en la escala sería deseable. Así, la visión de deseabilidad es superior a lo que ocurre en la escuela en cuanto a la capacidad para llevar a cabo prácticas de liderazgo dirigidas a apoyar la labor docente.

Además, se puede concluir que los directivos escolares tienen mejor percepción de su capacidad para apoyar la calidad del quehacer docente que los propios maestros. Así, valoran por encima de ellos la labor para crear un buen ambiente de trabajo, para fomentar

la colaboración, para incentivar a quienes realizan con eficacia su trabajo, para estar disponible en cuestiones pedagógicas, para conocer las necesidades formativas del profesorado y promover una formación acorde a las mismas, para comprometerlo en la atención a la diversidad y para impulsar el uso de las TIC's como apoyo a la enseñanza.

Del mismo modo, se observa que los miembros de los equipos directivos tienen una opinión superior a la de los maestros sobre la deseabilidad de apoyar la labor docente a través de diferentes prácticas eficaces.

Estos resultados no son excepcionales, sino que refuerzan lo que se ha observado en estudios similares (Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017; Bolívar, López y Pérez, en prensa). Así, en la primera de ellas se recoge que:

Normalmente, como puede ser comprensible, el equipo directivo suele ser el que mejor valora su propia actuación, el profesorado mantiene una actitud comprensiva o condescendiente (aunque con una valoración algo menos positiva), mientras que la inspección suele ser la más crítica, valorando más insatisfactoriamente la labor de la dirección. (p. 492)

En último término, se ha encontrado que algunas variables socio-demográficas resultan determinantes en la percepción que tiene la población docente sobre este conjunto de prácticas de liderazgo pedagógico exitoso. Concretamente, la variable que resulta más significativa es el sexo, seguida de la experiencia docente y el desempeño de cargos directivos. De modo que los varones, los maestros con mayor antigüedad en la docencia y aquellos que han desempeñado en el pasado labores directivas son quienes mejor valoran la capacidad de la dirección para desempeñar prácticas dirigidas a apoyar la labor de los docentes.

Como se ha venido comentando a lo largo de este trabajo de investigación, el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de la dirección escolar importa y marca la diferencia en las escuelas (Bolívar, 2012). Su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha evidenciado en múltiples investigaciones (Day et al., 2009; Hargreaves y Goodson, 2006; Leithwood, 2009; Maureira, 2004), al tiempo que, como dice Villa (2015), su relevancia queda patente en los innumerables artículos y publicaciones científicas realizadas al respecto. Los resultados expuestos en este trabajo apuntan a que los docentes y especialmente los directivos escolares también son muy conscientes de la importancia que tiene el liderazgo pedagógico y el desempeño de prácticas eficaces asociadas, en este caso, al apoyo de la calidad de la labor del profesorado.

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia de tesis doctoral. Una de las mayores fortalezas de esta investigación es el trabajo de triangulación. Así, se ha recogido la opinión de diferentes profesionales de la educación que trabajan en el contexto estudiado: por una parte, los docentes y, por otra, los miembros de la dirección (director, jefe de estudios y secretario). Pero, además, se ha recurrido al uso de diferentes técnicas de recogida de información: el cuestionario y la entrevista, aunque en este trabajo solo se aportan los resultados obtenidos con el cuestionario, es posible consultar los principales hallazgos de las entrevistas para la dimensión de apoyo a la calidad de la labor docente en otra publicación³.

³ García-Garnica, M. (2018). Prácticas de Liderazgo Orientadas a Apoyar la Calidad de la Labor Docente: La Voz de los Directivos Escolares. En F. J. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 389-392). Madrid: RILME.

Quizás, la mayor limitación es que la investigación se reduce a la comunidad autónoma andaluza, por lo que los resultados no son extrapolables al conjunto de los CEIPs españoles, ni tampoco a otras etapas educativas. No obstante, reporta información relevante en lo relativo al ejercicio del liderazgo pedagógico, que nos ayuda a comprender en qué punto se encuentra y qué progresos se están alcanzando al respecto.

Referencias

- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Bolívar, A., López, M. C. y Pérez, P. (en prensa). Efficacy of the educational leadership in the spanish context. The perspective of its agents. *NASSP Bulletin*.
- Cawelti, G. (1987, febrero). How effective instructional leaders get results. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Association of School Administrator*. Nueva Orleans, LA.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A. y Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- García-Garnica, M. (2016a). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 4-20.
- García-Garnica, M. (2016b). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 20(3), 493-526.

- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147.
- González González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (Coord.), *Innovación en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
- INEE. (2014a). Talis 2013: Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe internacional. *Boletín de Educación Educaínee*, 34, 1-4.
- INEE. (2014b). Talis 2013: Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. *Boletín de Educación Educaínee*, 33, 1-4.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principal's practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31. <https://doi.org/10.1108/09578239010001014>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DFES/NCSL.
- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- López-Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 8-29.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Ciudad de México: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Seashore-Louis, K. (2017). Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 150-181). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Ciudad de México: OCDE.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Van Dalen, B. D. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista Padres y Maestros*, 361, 8-11.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: Un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 27(2), 367-415.

Breve CV de la autora

Marina García-Garnica

Doctora por la Universidad de Granada, profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, miembro del grupo de investigación Ítaca (Investigación y Transformación de Contextos y Aprendizajes). Ha impartido docencia de grado y posgrado, relacionada con el ámbito de la Orientación y la Acción Tutorial, así como con Didáctica y la Organización Escolar. Su investigación se centra en las líneas de trabajo, habiendo realizado diferentes publicaciones de interés científico, tales como artículos, libros y capítulos de libros, así como contribuciones en eventos científicos de carácter nacional e internacional. También, ha participado en diferentes proyectos de investigación con financiación pública y realizado estancias en centros de reconocido prestigio. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7417-0294>. Email: mgarnica@ugr.es