



# REICE

**RINACE**

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

**ISSN: 1696-4713**

**REICE**

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

**Abril 2020 – Volumen 18, número 2**  
**<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2>**

**[rinace.net/reice](http://rinace.net/reice)**  
**[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)**

***Número monográfico: Investigación para transformar y  
mejorar la educación***

**UAM**  
Universidad Autónoma  
de Madrid



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

## 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, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador  
Margarita Zorrilla, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 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, CINVESTAV-IPV, México  
Tabaré Fernández, Universidad de la República, Uruguay  
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México  
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil  
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España  
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
Juana M<sup>a</sup> Sancho, Universidad de Barcelona, España  
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México  
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España  
Rosa M<sup>a</sup> Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

## INVESTIGACIÓN PARA TRANSFORMAR Y MEJORAR LA EDUCACIÓN

- Presentación: Investigación para Transformar y Mejorar la Educación** 5

*Juana M. Sancho*

- El Prácticum, un Espacio para la Investigación Transformadora en los Contextos Educativos Infantiles** 17

*Rosario Mérida-Serrano, María Elena González-Alfaya, María de los Ángeles Olivares-García, Julia Rodríguez-Carrillo y Miguel Muñoz-Moya*

- Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Secundaria en la Aceptación y Uso de Facebook** 35

*Mario Armando Cartagena-Beteta y Lucrecia Chumpitaz-Campos*

- Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España)** 57

*Javier Molina-Pérez y Julián Luengo*

- Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México** 77

*Rubí Peniche Cetzal, Cristóbal Ramón Mac, Cintya Guzmán Ramírez y Noé Mora Osuna*

- El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas** 97

*Juan Pablo Queupil y Carmen Montecinos*

- Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado** 115

*Roser Boix y Francesc Buscà*

- Investigación Educativa, Neoliberalismo y Crisis Ecosocial. Del Extractivismo a la Reciprocidad Profunda** 135

*Mar Rodríguez-Romero*



## Presentación:

# Investigación para Transformar y Mejorar la Educación

## Research for Transforming and Improving Education

Juana M. Sancho \*

Universidad de Barcelona, España

*Lo esencial es invisible a los ojos.*  
(Antoine de Saint-Exupéry)

*Para cada problema complejo hay una  
respuesta clara, simple y equivocada.*  
(H. L. Mencken)

## La educación: Un bien imprescindible

En la base de todas las sociedades que han logrado un mínimo desarrollo social, cultural, tecnológico y de bienestar, se encuentra la educación. En el plano individual, tener acceso a la educación, poder contar con un espacio, un tiempo, unas personas y unos recursos que nos permitan desarrollarnos intelectual, social y emocionalmente es lo mejor que nos puede pasar. Erradicar el trabajo y la explotación infantil sigue siendo en muchos países una distante línea de horizonte. La lucha por el acceso a la educación de todas las personas, independientemente de su clase social, sexo, etnia, religión o características físicas e intelectuales, tiene una larga historia. Una historia con hitos y figuras como Jan Amos Komenský, para nosotros Comenio, en Europa que, en el siglo XVII propone un sistema educativo formal, para todos los niños y niñas, desde la cuna (la escuela maternal) hasta la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, al hablar de la escuela de la edad adulta, de la vejez y de la muerte (Comenio, 1992). Así como su preocupación por encontrar el método adecuado para enseñar todo a todos: La Didáctica Magna (Comenio, 1995). Como Horace Mann, en Estados Unidos, quien en 1842 presentó una argumentación de tipo económico para justificar una mayor inversión en la educación básica, que fue utilizada para tomar la decisión de convertir la escolaridad en una actividad obligatoria y gratuita. El sentido de la ecuación educación-trabajo quedaba explícitamente establecido cuando Horace Mann argumentó que la educación universal es la mejor manera de formar ciudadanos democráticos y mejorar la economía del país (Sancho, 2005). En la década de 1960, al discutirse en el Parlamento de Gran Bretaña, una profunda reforma educativa que buscaba la equidad, la igualdad de oportunidades y la disminución de la división social, un político le dijo al ministro de educación que, si pensaba que la educación era cara, podía probar con la ignorancia. En 1996, el informe de la UNESCO coordinado por Jacques Delors puso una vez más de manifiesto el valor social, y también económico, que encierra la educación. Un proceso que permite *desenterrar* y desarrollar los tesoros, las *riquezas* que guardan las personas y los grupos, al fomentar el desarrollo personal, social y económico.

---

\*Contacto: [jmsancho@ub.edu](mailto:jmsancho@ub.edu)

Parece evidente que el mundo como un todo, y algunos países en particular, han experimentado una profunda mejora en la calidad de sus condiciones de vida, que ha ido acompañada de una mejora en el acceso de los distintos grupos sociales a la educación (Pinker, 2017; Rosling, Rosling y Rosling Rönnlun, 2018). Sin embargo, según el World Inequality Lab de 2018 (Chacel, 2018):

- La desigualdad se ha incrementado en prácticamente todas las regiones del mundo en décadas recientes, aunque a distintas velocidades.
- Las desigualdades económicas están determinadas en buena medida por la distribución de la riqueza, que puede ser de propiedad privada o pública.
- En las últimas décadas, los países se han vuelto más ricos mientras que los gobiernos se han vuelto pobres.
- En muchos países deben revisarse las políticas educativas, salariales y de toma de decisiones en la dirección de las empresas.
- Un acceso más igualitario a la educación y a empleos bien remunerados es clave para enfrentar el estancamiento o crecimiento débil de los ingresos de la mitad más pobre de la población.

Según Oxfam Intermón, en el mundo, 1 400 millones de personas sufren pobreza extrema y casi 900 millones padecen hambre y no tienen acceso al agua potable y a otros servicios básicos como la salud y la educación. Y sin educación no hay justicia social (Sancho, 2018).

Esto significa que millones de personas en el mundo (incluso en los países “desarrollados”) no pueden satisfacer su hambre *menor* y mucho menos el *hambre mayor* (Handy, 1997, citado en Stoll, Fink y Earl (2004)). La primera tiene que ver con las cosas que sustentan la vida, los bienes y servicios y el dinero requerido para pagarlos. La segunda se refiere a la necesidad de contar con algún tipo de comprensión sobre el propósito de la vida y la posibilidad de vivir con dignidad. Esta *hambre (necesidad) mayor* ha motivado a un amplio grupo de poblaciones antes marginadas, como las mujeres, algunos grupos raciales y étnicos, los pobres, las personas con necesidades educativas especiales, a buscar lugares donde poder reescribir su historia.

De hecho, hoy, el acceso a la educación continua en la vanguardia de las democracias y suele ser bandera de las revoluciones. En estos momentos para muchas personas ya es un derecho y una obligación, y quizás por eso algunas no la valoren lo suficiente, mientras para otras todavía es un sueño.

Así mismo, por un lado, los sistemas educativos se están enfrentando demandas y desafíos cada vez mayores, por lo que se les exige cada vez más, a la vez que se recortan las inversiones (sobre todo para la enseñanza pública).

*Desde la proliferación de la escolaridad de masas en todo el mundo, la enseñanza pública ha sido repetidamente cargada con la responsabilidad de que puede salvar a la sociedad. Se ha esperado que las escuelas y su profesorado salvaran a niños y niñas de la pobreza y privación; reconstruyesen el sentido de nación después de una guerra; consiguiesen la alfabetización universal como plataforma de la economía; creasen trabajadores cualificados incluso cuando existe poco empleo para personas cualificadas; desarrollasen la tolerancia entre los niños en naciones las que los adultos están divididos por conflictos étnicos y religiosos; cultivasen la sentimientos democráticos en sociedades que llevan las cicatrices del totalitarismo; mantuviesen económicamente competitivas a las naciones desarrolladas y ayudasen a las que están en proceso de desarrollo a serlo (Hargreaves, 2000, p. 58)*

Para la OCDE, en estos momentos “nos enfrentamos a desafíos sin precedentes - sociales, económicos y ambientales - impulsados por la aceleración de la globalización y un ritmo más rápido de desarrollo tecnológico”. De ahí que considere que “las escuelas pueden prepararlos para trabajos que aún no han sido creados, para tecnologías que aún no han sido inventadas, para resolver problemas que aún no han se ha anticipado” (OCDE, 2018, p. 2). Esta consideración ha llevado a esta organización a la realización de una Marco de Aprendizaje para 2030, que ha sido creado por representantes del gobierno, líderes de pensamiento, expertos, redes escolares, líderes escolares, profesorado, estudiantes y grupos de jóvenes, familias, universidades, organizaciones locales e interlocutores sociales. Lo consideran como un trabajo en progreso e invitan a unirse a ellos en el desarrollo de una educación lista para el futuro para todos. Este marco contempla la necesidad de:

- Nuevas soluciones en un mundo que cambia rápidamente.
- Objetivos educativos más amplios: Bienestar individual y colectivo.
- Capacidad de acción por parte de los aprendices: Navegando a través de un mundo complejo e incierto.
- Un amplio conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en acción.
- Competencias para transformar nuestra sociedad y dar forma a nuestro futuro.
- Principios de diseño para avanzar hacia un cambio ecosistémico.

Sin embargo, a pesar de las progresivas demandas y desafíos planteados a los sistemas educativos y, en particular a los centros, se sigue sin contar con programas solventes, sostenibles y relevantes de investigación que contribuyan a evidenciar las complejidades de la educación, explicar los enredados procesos que la constituyen y contar con propuestas fundamentadas desde y para la práctica. Es decir, la educación se considera como la actividad más importante de una sociedad para garantizar el desarrollo personal y social de todos y cada uno de sus individuos de manera que puedan participar de forma responsable en la sociedad. Sin embargo, y de forma paradójica, como campo de estudio es la que se encuentra menos preparada para desarrollar conocimiento basado en evidencias para permitan comprender sus propios entresijos y mejorar sus propuestas.

## La investigación educativa: Fundamental e irrelevante

Como otros campos de estudio del ámbito social, el comienzo de la investigación educativa considerada científica se puede situar a comienzos del siglo XX (Husén y Postlethwaite, 1985). Pero fue en la década de 1960-1970 cuando distintos países (Estados Unidos, Gran Bretaña, Suecia, República Federal Alemana...) incrementaron de forma considerable sus inversiones en investigación educativa. Tendencia que comenzó en España con la Ley General de Educación de 1970 (Sancho y Hernández, 2010).

En esta época se generaron grandes expectativas sobre las aportaciones de la investigación a la mejora de los procesos y resultados en la enseñanza.

*Se esperaba que la investigación educativa brevemente dirigida por científicos sociales proporcionara un amplio conjunto de conocimientos para la práctica y la política educativas, tal como había hecho la investigación en el campo de las ciencias físicas para la tecnología industrial. (Husén, 1988, p. 45)*

Una expectativa de difícil satisfacción teniendo en cuenta, en primer lugar, la permanente penuria a la que se ha visto sometido este campo de estudio. En 1971, el presidente del Subcomité Selecto sobre Educación de la Cámara de Representantes de Estados Unidos, señalaba que aproximadamente el 10% del presupuesto de Defensa se dedicaba a investigación y desarrollo y, del de Sanidad, un 4,6%.

*Sin embargo, cuando llegamos a educación, tan importante para la vida de la mente como es la defensa para la nación o la salud para el organismo, en todos los niveles educativos encontramos que Estados Unidos gasta un total inferior a un tercio del uno por ciento de sus presupuestos en los procesos de investigación, innovación y renovación planificada. (Husén, 1988, p. 44)*

Una situación que no solo se mantiene, sino que, en casos como España, empeora (Álvarez, 2016).

En segundo lugar, el carácter político de la educación. En 19604, Anthony Crosland, ministro de educación de Gran Bretaña, al ser preguntado por qué presentaba planes para la reorganización de la enseñanza media, sin haber llevado a cabo una investigación previa, contestó:

*Nuestra confianza en la reorganización comprensiva no sólo fue producto de la educación, sino de juicios de valor fundamentales sobre la equidad, la igualdad de oportunidades y la división social. La investigación puede contribuir a lograr los objetivos y, de hecho, inicié un amplio proyecto de investigación para evaluar y comprobar el proceso de las escuelas comprensivas, en el que me encontré con la firme oposición de todo tipo de personas. Sin embargo, la investigación no puede decirnos si debemos crear o no las escuelas comprensivas: ése es un juicio de valor básico. (Husén, 198, p. 46)*

Y, en tercer segundo, tal como argumentaba Charles Silverman,

*el grado de ignorancia sobre el proceso educativo es mucho mayor de lo que se suponía, los resultados de la investigación son mucho más exigüos y contradictorios y es mucho más lento el avance hacia el desarrollo de teoría viables sobre el aprendizaje y la instrucción. (p. 44)*

En trabajos anteriores (Sancho, 2010; Sancho y Hernández, 1997; Sancho et al., en prensa), hemos contribuido a documentar y fundamentar la necesidad y las debilidades de la investigación educativa. Un campo de estudio extremadamente complejo que se sitúa en lo Bruno Latour denomina “el principio de la infradeterminación”, que constituye la base filosófica de la mayor parte de la historia social de la sociología de la ciencia, y consiste en que

*dada cualquier teoría o hipótesis propuesta para explicar determinado fenómeno, siempre es posible producir un número ilimitado de teorías o hipótesis que sean empíricamente equivalentes con la primera pero que propongan explicaciones causales incompatibles del fenómeno en cuestión. En términos de una visión antirrealista de la ciencia (entendida como mecanismo de resolución de problemas), este argumento afirmaría que la evidencia empírica es insuficiente para determinar la solución de un problema dado. (González, López y Luján, 1996, pp. 43-44)*

Un campo marcado por la discontinuidad de los propios programas de investigación educativa condicionados por las escasas inversiones y los objetivos políticos partidistas. Por la falta de inversiones prolongadas y suficientes que posibilitasen los tiempos y las condiciones para que la política y la práctica educativas se beneficien de la investigación y que ha llevado a criticar a los estudios de este campo por:

- Su *fragmentación*. Ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrezcan un amplio espectro de la problemática objeto de estudio.
- Su *irrelevancia*, por centrarse a menudo en problemas en exceso específicos y que, en muchas ocasiones, solo interesan a los investigadores, pero que tienen poco que aportar para la mejora de las prácticas educativas, o la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación.
- Su *baja calidad*, por observarse una falta de rigor en la relación entre aquello que se define como problema, las tareas que se diseñan para recoger evidencias, el análisis de estas y las conclusiones, en sí, y en relación con la práctica que se derivan de muchos estudios. De ahí la necesidad de realizar una investigación que no separe la ontología, la epistemología, la metodología y la ética (Koro-Ljungberg et al., 2009). Que trasciende los rígidos marcos del empirismo lógico, preste atención al entramado de elementos que configuran los fenómenos educativos y vaya más allá de la comprobación o la prescripción para avanzar en la comprensión.
- Su *baja eficacia y productividad*, dado que, en buena medida, la investigación educativa se lleva a cabo de manera individual, o en grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados, hace que la realización de las investigaciones sea dilatada en el tiempo.
- Su *baja utilidad*. Buena parte de las publicaciones que dan cuenta de estudios en este campo sirven, sobre todo, para que quienes la realizan reúnan los requisitos de productividad exigidos para la evaluación universitaria.

De este modo, existe una crítica generalizada sobre la poca conexión entre la investigación educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza, así como su falta de impacto en la comunidad educativa y las decisiones políticas. Mientras se demandan soluciones rápidas, eficaces y *baratas*, por parte de unas administraciones y unas sociedades que, de forma paradójica, en general, tampoco están dispuestas o preparadas para introducirlas en los sistemas educativos.

Es en esta línea de pensamiento a la que se vincula la iniciativa de lanzar un monográfico sobre investigaciones orientadas a la transformación y mejora de la educación. Estudios que ayuden a mantener la conversación, las dudas, las cuestiones, las críticas y los avances de un campo tan relevante como el de la educación.

## Sentido y contenido del monográfico

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación invitó a investigadores, investigadoras, académicos y académicas a presentar artículos inéditos para el número monográfico dedicado a “Investigación para transformar y mejorar la educación”. En la convocatoria se indicaba:

La importancia crucial de la educación para los individuos, las sociedades y el planeta, no se corresponde con la cantidad y calidad de la investigación que se realiza para propiciar su mejora, ni con la nimiedad de los recursos destinados para ella. Además de la falta crónica de recursos, que dificulta el desarrollo de proyectos de investigación ambiciosos

orientados a la transformación y mejora de los sistemas educativos, muchos son los factores que obstaculizan llevar a cabo este tipo de investigación. Unos directamente relacionados con la propia organización de los sistemas educativos, en los que, además de confluir intereses muy diferentes, suele existir una considerable distancia entre los investigadores, los políticos que toman las decisiones y quienes las han de llevar a la práctica y se encuentran con los problemas reales.

Otros, que son los que se sitúan en el marco de este monográfico, de carácter onto-ético-epistemológico y metodológico, están relacionados con la necesidad de: (a) cuestionar el "reduccionismo ontológico" que, al desconsiderar la complejidad de un fenómeno, acaba por convertirlo en algo totalmente diferente; (b) tener en cuenta el contexto; (c) no desvincular los micro, meso y macro niveles de los sistemas; (d) replantearnos, como investigadores, nuestras visiones del mundo; (e) tener en cuenta la singularidad y complejidad de los problemas educativos; (f) incluir, desde el primer momento, a las personas que forman parte del fenómeno que se trata de comprender, para garantizar que se estudia lo que ellas consideran problemas relevantes y no solo lo que a priori cree el investigador, para propiciar también su cambio de mirada y su propia práctica.

Desde estas premisas, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, convoca a investigadoras e investigadores, a compartir con la comunidad educativa sus aportaciones sobre la transformación y la mejora de la educación actual:

- Que utilicen perspectivas onto-ético-epistemológicas y metodológicas que den cuenta de la complejidad de los problemas de la educación.
- Que estén basadas en evidencias y puedan aportar ideas para acercar los sistemas educativos a los retos de la educación actual.
- Que consideren la inclusión de los participantes para propiciar conocimiento compartido (investigación con, investigación en la acción, investigación colaborativa...).
- Que tengan como foco problemáticas relacionadas con la práctica docente, el aprender del alumnado y la vida de los centros.
- Que consideren temáticas relacionadas con las condiciones de trabajo del profesorado y con la formación docente.
- Que consideren los cambios en el aprender de la infancia y la juventud y sus implicaciones para la educación formal.

El contenido de este número de la revista está configurado por los artículos seleccionados, tras una revisión de pares supervisada por los editores de la revista, del conjunto de los recibidos en la convocatoria, de los que paso a ofrecer una breve síntesis. Como podrán constatar los lectores y lectoras, a quienes invito a establecer un diálogo entre el contenido de los diferentes artículos y esta introducción, las investigaciones presentadas reflejan gran parte de las problemáticas anteriormente consideradas. Esto constituye una excelente ocasión para interrogarnos como investigadores y educadores, para encontrar puntos críticos de mejora, líneas de fuga y, sobre todo, para avanzar en nuestro deseo de contribuir a mejora de la calidad y relevancia de la investigación educativa y de los procesos y resultados de la educación.

En el artículo titulado "El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles", Rosario Mérida Serrano, María Elena González

Alfaya, María de los Ángeles Olivares García, Julia Rodríguez Carrillo y Miguel Muñoz Moya, de la Universidad de Córdoba (España) plantean una investigación en la acción con el objetivo de transformar y mejorar el Prácticum en el Grado de Educación Infantil de su Universidad. Un proceso realizado en el marco de la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad, configurada por equipos híbridos de investigación en los que participan maestras, asesoras, profesorado y estudiantes universitarios. Consideran el proceso de la investigación-acción colaborativa, la documentación pedagógica y la pareja educativa como estrategias básicas para potenciar el diálogo profesional y la reflexión en y sobre la acción. En el proceso han realizado dos grupos de discusión, 25 memorias reflexivas y 25 procesos de documentación pedagógica. La información elaborada se ha examinado desde el análisis del discurso (datos textuales) y análisis de contenido (datos visuales). Los autores destacan la potencialidad de los procesos de investigación-acción colaborativos para incorporar miradas externas que contribuyan a objetivar la práctica y a aportar matices que habitualmente son eclipsados por la rutina. El valor de la documentación pedagógica como una estrategia de investigación en el aula de educación infantil que ayuda a seleccionar las situaciones relevantes, diferenciándolas de las rutinarias. Una acción que facilita la captación de detalles del aprendizaje personal de los niños y las niñas, y permite analizar situaciones de aprendizaje colectivo o la interacción entre iguales. La importancia de la pareja educativa, que, al plantear una relación pedagógica simétrica, propicia un diálogo profesional en el que se recrea y confronta la teoría con las situaciones prácticas vividas; mientras que la calidad de la colaboración depende, en gran medida, de la compatibilidad entre la identidad personal y profesional de las profesionales que integran la pareja.

Mario Armando Cartagena-Beteta y Lucrecia Chumpitaz-Campos, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el artículo titulado “Creencias epistemológicas de estudiantes de secundaria en la aceptación y uso de Facebook”, intentan comprender la relación entre las creencias epistemológicas y la aceptación y uso de Facebook y describir las categorías que constituyen las creencias epistemológicas de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje con este servicio de red social. Para llevar a cabo su estudio, siguieron las actividades de aprendizaje de 10 estudiantes de cuarto de secundaria, durante un curso escolar, en la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión”. Lo hicieron desde un enfoque fenomenográfico “que tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes sobre cómo las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno”, a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Fundamentan su investigación en las Creencias Epistemológicas Teoría de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) y, una vez analizada la información recopilada desde su perspectiva teórico-metodológica, llegan a la conclusión de que las creencias de las personas desempeñan un rol clave en el aprendizaje y la decisión de aceptación de las tecnologías con fines de aprendizaje. Aportan una serie de categorías que reflejan un conjunto de creencias sobre cómo los estudiantes comprenden la utilidad de la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión”, mostrando que los estudiantes utilizan de forma paralela los recursos tecnológicos para sus tareas y para la vida social. Además, identificaron que la influencia social es un elemento determinante para la aceptación y uso de una tecnología.

“Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional del profesorado: Endoprivatización y cultura performativa en Andalucía (España)” de Javier Molina-Pérez y Julián Luengo Navas de la Universidad de Granada (España), se plantea explorar cómo

las reformas promulgadas bajo la agenda neoliberal, que favorecen procesos de privatización endógena (endoprivatización), pueden contribuir a transformar la identidad del profesorado y sus prácticas docentes. A través de la realización de doce entrevistas semiestructuradas en profundidad a otros tantos docentes, llevan a cabo un análisis desde la Teoría Fundamentada, apoyándose en el programa de análisis de datos cualitativos QSR NVivo12. Según este estudio, el mayor control al profesorado se realiza a través de los sistemas de evaluación empleados que, según los investigadores, los configura como docentes obligados a aceptar ciegamente las prescripciones, limitados pedagógicamente, deslegitimados por la administración y ajenos a cualquier espacio de decisión sobre su tarea en el aula. Al tiempo que se les considera como los principales responsables del rendimiento del alumnado. Esto lleva a los autores a concluir que la agenda neoliberal reclama una nueva identidad profesional “resiliente”, un discurso que pretende soslayar el sentimiento de hastío y vulneración intelectual que sufre el profesorado, generando nuevos patrones identitarios asociados a un profesional flexible, ágil y emocionalmente inteligente. Para ellos, este discurso y sus prácticas asociadas tratan de reducir los espacios críticos a la esfera individual e inducen al profesorado a ser capaz de encontrar equilibrios emocionales que permitan a los docentes insatisfechos hacer frente a las presiones del contexto neoliberal.

El artículo de Rubí Peniche Cetzal, Cristóbal Ramón Mac, Cintya Guzmán Ramírez y Noé Mora Osuna, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y del Instituto de Educación de Aguascalientes (México), “Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia desde la opinión de los directivos escolares en México”, se fundamenta en la perspectiva de la eficacia escolar, para analizar los factores que, desde la opinión de los directivos escolares, afectan el desempeño del docente del segundo nivel de enseñanza secundaria en el estado de Aguascalientes, México. A partir de ahí realizan un estudio que denominan mixto. Primero cuantitativo, para identificar escuelas de alta y baja eficacia escolar, mediante el desarrollo de modelos jerárquicos lineales. Segundo cualitativo, centrado en los casos seleccionados, utilizando entrevistas semiestructuradas a directivos de las escuelas. En base a la opinión de los directores de los centros, llegan a la conclusión que uno de los factores internos más relevante es el compromiso docente, que es el que marca diferencias entre las escuelas de alta y baja eficacia. Por otro lado, los factores externos tales como los recursos y materiales, la estabilidad laboral y la carga horaria afectan la participación y compromiso de los docentes en los objetivos y proyectos institucionales, y, en consecuencia, pueden repercutir en el logro de los estudiantes y en el funcionamiento de las escuelas. Para los autores, los resultados y conclusiones son consistentes con estudios previos y consideran que este trabajo es una puerta para profundizar en las aulas de las escuelas eficaces y no eficaces, de tal forma que sea posible identificar información más específica, desde la perspectiva de otros actores escolares de estos centros.

Desde la Universidad Católica Silva Henríquez y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, Juan Pablo Queupil y Carmen Montecinos, presentan el artículo, “El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas”. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo realizado desde la perspectiva del Análisis de Redes Sociales (ARS) en una muestra de tres escuelas secundarias de Chile para examinar las relaciones entre los miembros de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas. Se plantearon identificar quienes ejercen roles de liderazgo en los procesos de mejora educativa, desde su visión de que la mejora

educativa involucra interacciones entre individuos en contextos escolares, lo cual conlleva roles de liderazgo y su eminente distribución. Para los autores, el enfoque adoptado permite cuantificar y visualizar los vínculos que se generan en estructuras organizativas, como los departamentos y los centros educativos. Como principales aportaciones señalan que los patrones de liderazgo son variados según el tipo de dimensión de colaboración. En algunos centros las interacciones son escasas entre y dentro de los departamentos analizados y en otras más intensas y frecuentes. Si bien el liderazgo de los jefes de departamento es importante, en algunos casos, los docentes que no tienen ese cargo pueden incluso tener un papel más preponderante en influenciar procesos de mejora escolar. Todo ello los lleva a argumentar que la técnica del ARS posibilita representar el capital social de una escuela para la mejora educativa, identificando aspectos a fortalecer para incidir en una mayor distribución del liderazgo y su impacto en la mejora escolar.

Roser Boix Tomàs y Francesc Buscà Donet, de la Universidad de Barcelona (España), en su artículo titulado “¿Qué competencias valora y domina el profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado?” presentan parte de los resultados de proyecto europeo, basados en el Cuestionario de Competencias del Profesorado de la Escuela Rural (CC-PER), administrado a 276 docentes de maestros y maestras de zonas rurales de Cataluña. En cuestionario recoge datos de contexto y de 30 competencias agrupadas en los siguientes ámbitos: pedagógico, metodológico y de relación escuela-territorio. El objetivo de este estudio es llevar al profesorado a valorar la relevancia y el grado de dominio de las competencias relacionadas con la dimensión territorial. Sus aportaciones más relevantes se sitúan en la constatación de que el medio rural está viviendo numerosos cambios de índole social y económica que inciden en las relaciones que se establecen entre los miembros de sus comunidades escolares y entre éstas y las administraciones locales. Para dar respuesta a este fenómeno, las escuelas rurales requieren de un profesorado especializado que, además de dominar las competencias docentes básicas, también sea didácticamente competente para dar respuesta a las necesidades formativas específicas del alumnado de este tipo de escuelas; la conciencia y la preservación de la identidad del territorio; el conocimiento y la preservación de sus costumbres, tradiciones y patrimonio. En cuanto al balance que el profesorado realiza con respecto al grado de dominio de estas competencias, señalan que, en general, valora el las situadas en la relación escuela-territorio con puntuaciones más bajas. Esto permite identificar a los autores una serie de necesidades y prioridades formativas a la hora de diseñar cualquier tipo de plan específico de formación destinado a la capacitación del profesorado de la escuela rural y, por extensión, con el desempeño de las competencias que desarrollan la dimensión territorial.

Mar Rodríguez-Romero de la Universidade da Coruña (España), presenta un artículo teórico-propositivo titulado “Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda”. La autora sitúa la investigación educativa en relación con la expansión del neoliberalismo y la actual crisis ecosocial vinculada el cambio climático, que considera están produciendo un endurecimiento general de las condiciones materiales de vida y de pérdida de dignidad. Su objetivo es analizar los marcos epistemológicos de la ciencia ilustrada y proponer una alternativa contextualiza para la indagación en educación encaminada a la justicia social global. Para ello se apoya en perspectivas del pensamiento decolonial y del pensamiento feminista, en particular, el pensamiento postabisal, la justicia cognitiva, el conocimiento situado y la inscripción política de lo personal para producir una investigación que incluya localizaciones geo y

corpo-políticas en la educación. Revisa las dinámicas de dominación ontoepistémica y las violencias múltiples, de las epistémicas a las sociales y corporales, asociadas a la producción de conocimiento en Occidente. Visibiliza la pluralidad epistemológica para presentar la heterogeneidad paradigmática de la investigación cualitativa y describir las epistemologías del Sur, su compromiso con la justicia cognitiva y contra la investigación extractivista. Propone una investigación educativa enfocada hacia la otredad, incluidos los otros seres no humanos, y dedicada a la producción de “saber con”. Concluye identificando una macroformación epistemológica emergente basada en la reciprocidad profunda que quiere hacer factible un proyecto histórico de realización de la vida a través del entrelazamiento de seres humanos y no humanos a escala planetaria desde la educación.

Para finalizar, tal como he avanzado, reitero mi invitación a los lectores y lectoras a reconsiderar y replantearnos la importancia y los desafíos de la investigación educativa. A establecer un diálogo con y entre el contenido de este monográfico. A seguir preguntándonos. A desarrollar procesos críticos propositivos. A cuestionar y redefinir nuestros marcos ontoepistemológicos, metodológicos y éticos. A construir desde la incertidumbre. Es decir, a *ser* investigadores, desde cualquier nivel del sistema educativo. Y, en definitiva, a empeñarnos en la mejora de la investigación, las políticas y las prácticas educativas.

## Referencias

- Álvarez, P. (2016, 15 de septiembre). El gasto educativo español está por debajo de la media de la OCDE en todas las etapas. *El País*.  
[https://elpais.com/politica/2016/09/14/actualidad/1473854823\\_735626.html](https://elpais.com/politica/2016/09/14/actualidad/1473854823_735626.html)
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia (Educación universal)*. Madrid: UNED.
- Comenio, J. A. (1995). *Didáctica magna*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Chancel, L. (Coord.). *Informe sobre la desigualdad global 2018*. Berlín: World Inequality Lab.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- González, M. I., López, J. A. y Luján, J. L. (1996). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (1985). *The international encyclopedia of education: Research and studies*. Nueva York, NY: Pergamon Press.
- Koro-Ljungberg, M., Yendol-Hoppey, D., Smith, J. J. y Hayes, S. B. (2009). (E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects. *Educational Researcher*, 38(9), 687-699.
- OECD. (2018). *The future of education and skills education 2030. The future we want*. París: OECD.
- Pinker, S. (2017). *Enlightenment now. The case for reason, science, humanism, and progress*. Nueva York, NY: Viking.
- Rosling, A., Rosling, H. y Rosling, O. (2018). *Factfulness. Ten reasons we're wrong about the world – and why things are better than you think*. Londres: Hodder & Stoughton Ltd.

- Sancho, J. M. (2005). Geografías de cambio educativo para viajeros en tránsito. *Praxis Educativa*, 9(9), 10-26.
- Sancho, J. M. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.
- Sancho, J. M. (2018). Sin educación no hay justicia social. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 103-112). Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Santiago de Chile.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2007). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2010). Education studies in Spain: Insights, issues, and failures. En D. K. Sharpes (Ed.), *Handbook on International Studies in Education* (pp. 201-217). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J. I. y Ocaña, A. (en prensa). Sentido y contenido del texto. Movimientos y debates. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.



## El Prácticum, un Espacio para la Investigación Transformadora en los Contextos Educativos Infantiles

### The Practicum as a Context for Transformative Research in Early Childhood Education

Rosario Mérida-Serrano \*  
María Elena González-Alfaya  
María de los Ángeles Olivares-García  
Julia Rodríguez-Carrillo  
Miguel Muñoz-Moya  
Universidad de Córdoba, España

Esta investigación educativa se enmarca en un paradigma crítico. Con el objetivo de favorecer la puesta en marcha de procesos educativos transformadores, en la Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad se configuran equipos híbridos de investigación en los que participan maestras, asesoras, profesorado y estudiantes universitarios. Se utilizan tres instrumentos de recogida y producción de información: dos grupos focales, 25 memorias reflexivas y 25 procesos de documentación pedagógica. Se utilizan técnicas de análisis del discurso (datos textuales) y análisis de contenido (datos visuales). Los resultados muestran los beneficios de la formación de equipos híbridos para evitar la rutinización en el aula y potenciar una teoría que emerge de la práctica. Como conclusiones más novedosas destacan: (1) la documentación pedagógica, al captar situaciones educativas, facilita la reflexión en y sobre la acción, haciendo posible repensar la práctica a la luz de la teoría; (2) la pareja educativa, al plantear una relación pedagógica simétrica, propicia un diálogo profesional en la que se recrea y confronta la teoría con las situaciones prácticas vividas.

**Descriptores:** Investigación social; Formación de docentes de preescolar; Práctica pedagógica; Educación de la primera infancia.

This educational research is framed within a critical paradigm. Pursuing the aim of developing transformative educational processes, and within the RIECU network (Early Childhood Education Schools-Center for Teacher Training-University), hybrid teams have been constituted, where early childhood teachers, advisors, university professors, and students participate. The study implements three different techniques for data collection and production: two focus groups, 25 reflective diaries and 25 processes of pedagogical documentation. An analysis of discourse (textual data) and content (visual data) has been used. The results show the benefits of hybrid teams for avoiding routinization in the classroom and for contributing to the development of an educational theory that emerges from practice. The most outstanding conclusions are: (1) pedagogical documentation that captures educational moments promotes reflection in-and-about the action and help teachers in rethinking their role by acknowledging what theory says; (2) the educational pair which entails a horizontal pedagogical relationship, fosters a professional dialogue where it is possible to re-create and confront the theory by means of the practical situations that have been experienced.

**Keywords:** Social research; Preschool teacher education; Teaching practice; Early childhood education.

---

\*Contacto: [ed1meser@uco.es](mailto:ed1meser@uco.es)

## 1. Revisión de la literatura

La comunidad científica no posee una percepción unívoca de las relaciones que se establecen en el triángulo formado por la teoría de la educación, la práctica y la investigación educativa (Álvarez, 2015; Denzin, 2017; Korthagen, 2010; Pérez, 2012).

En esta investigación se parte de un paradigma crítico de investigación educativa donde la teoría y la práctica se consideran dimensiones mutuamente constituyentes, que se hallan dialécticamente relacionadas (Zeichner y Liston, 2013). Como indican Colmenares y Piñero (2008) “se plantea la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica, sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento” (p. 96). Asumimos los principios que sugieren autores como Adorno (1991), Habermas (1999) y Horkheimer (2000) y que se resumen en: (1) Comprender la realidad como praxis; (2) Unir práctica y teoría, integrando conocimiento, acción y valores; (3) Orientar el conocimiento hacia una visión dialéctica y global de la realidad educativa; (4) Integrar a todos los participantes, incluyendo a la persona que investiga en procesos autorreflexivos para tomar decisiones consensuadas; y (5) Aceptar una visión democrática del conocimiento.

Dentro del paradigma crítico se opta por una metodología de investigación-acción colaborativa, asumiendo las aportaciones de Kemmis (2002) cuando indica:

*la práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social, como del cambio social (...). Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes asumen un papel vital en el cambio del mundo en que vivimos.*  
(p. 17)

En este estudio se aboga por esta metodología porque, siguiendo las aportaciones de Cruger (2018): (1) El desafío de diseñar un Prácticum innovador, en el que participan de forma conjunta equipos híbridos de profesorado universitario, asesoras de Infantil y estudiantes de Ciencias de la Educación, surge de la comunidad en estudio; (2) Se trata de integrar y contextualizar los saberes de todas las personas que participan en la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU); (3) La investigación se desarrolla íntegramente en los centros educativos, en el contexto natural del aula; y (4) La construcción del saber pedagógico se efectúa a través de aprendizajes dialógicos adquiridos mediante relaciones horizontales entre los participantes.

En este trabajo se presenta y evalúa la experiencia del Prácticum III del Grado de Infantil de la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU) que incorpora, a través de una metodología de investigación-acción colaborativa, la documentación pedagógica y la pareja educativa como estrategias para potenciar el diálogo profesional y la reflexión en y sobre la acción.

### **1.1. Relación entre investigación educativa transformadora e investigación-acción colaborativa**

El actual contexto social, neoliberal y globalizado, se refuerza y perpetúa con medidas tecnocráticas en las políticas educativas (Calvo y Susinos, 2010). De este modo, en más ocasiones de las deseables, se plantea en la formación inicial del profesorado, un enfoque orientado, prioritariamente, hacia la economía y el mercado profesional. Se omite de esta

manera el debate sobre el sentido educativo, los fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos que ha de sustentar la investigación educativa (Rivas et al., 2012).

Nuestras convicciones, y compromiso social como investigadoras, nos acercan a una concepción epistemológica de la ciencia, entendida como una herramienta de transformación social que ha de saltar los muros de la universidad (Ruiz et al., 2018). No se puede seguir asumiendo un concepto de ciencia supuestamente neutral, alejada de los sujetos de investigación, que se diseña, piensa y ‘empaqueta’ en las instituciones de Educación Superior y se aplica en las escuelas y entidades sociales. Este modelo genera unos roles jerarquizados y crea una brecha de desigualdad que poco favorece la equidad, la justicia social y la corresponsabilidad (Denzin, 2017).

Optamos por una investigación educativa que, para ser transformadora, necesariamente debe asumir un enfoque inclusivo respecto a los saberes y la capacidad de producir conocimiento pedagógico de sus protagonistas, es decir los niños y niñas y sus docentes. Deseamos situarnos en una corriente contrahegemónica que permita repensar el ‘pensamiento uniforme’ y las prácticas rutinarias asentadas en una escuela transmisiva que perpetúa y reproduce las desigualdades. Hemos de tener en cuenta que la investigación educativa transformadora, como práctica social que es, puede contribuir a reproducir un sistema de organización, conocimientos, valores y actitudes que refuerce un sistema injusto o, por el contrario, convertirse en un instrumento para potenciar la formación de personas críticas y comprometidas con la transformación de una sociedad más justa, más igualitaria y más sostenible (Oliveros, 2018).

La investigación transformadora que se expone y analiza en este trabajo se apoya en procesos innovadores que generan un cambio en el modo de representar, interpretar y repensar el hecho educativo, considerándolo como un acto social, cultural, epistemológico y político (Arnaus y Piussi, 2010; Barnett, 2002, 2008; Carr, 2002; Colmenares, 2012).

Como se indicó previamente, el paradigma crítico y socioconstructivista en el que se enmarca este estudio se concreta en una metodología de investigación-acción colaborativa (Inayatullah y Gidley, 2003; Zamboni, 2009; Zeichner, 2010). Se asume el concepto de investigación-acción colaborativa que proponen Boggino y Rosekrans (2007):

*La investigación-acción colaborativa es un camino que facilita el cambio e innovación de la práctica educativa [...]. A través de ella se desarrolla un proceso de reflexión crítica y sistemática sobre la propia acción educativa en compañía de otras miradas.*  
(p. 35)

### **1.2. La investigación-acción colaborativa mediante equipos híbridos escuela-universidad**

Un proceso de investigación-acción colaborativa debe trascender la actual separación entre la teoría y la práctica, abogando por una epistemología de la práctica y una revalorización del saber experiencial de los y las docentes (Korthagen, 2010). Por ello, en esta investigación se suscribe una concepción de la investigación educativa como una palanca de transformación social que modifica las relaciones tradicionales entre la universidad y la escuela (Sancho-Gil, 2017).

Una forma de superar la brecha entre teoría y práctica, entre escuela y universidad, es crear equipos híbridos de investigación en los que se definan todas las fases del proceso investigador de forma consensuada. Con esta intención nace RIECU, que es una red compuesta por un grupo de profesionales vinculadas al Aprendizaje Basado en Proyectos

(en adelante, ABP) que pretenden investigar sobre el impacto que tiene el ABP en el desarrollo y aprendizaje de la infancia, así como en las competencias docentes que se desarrollan al participar en una red profesional de Educación Infantil (Krichesky y Murillo, 2011).

Como punto de partida, el equipo consensua una serie de principios sobre el tipo de investigación educativa que desea desarrollar. Dichos principios son:

- Selección de temas de investigación que emerjan de la escuela y respondan a una necesidad de la comunidad educativa. De esta forma se garantiza la utilidad social de la investigación educativa.
- Configuración de un equipo de investigación híbrido, en el que docentes de Educación Infantil y profesorado universitario asumen roles de investigación simétricos. Se siguen las propuestas de Zeichner (2010), al considerar necesario “desarrollar espacios híbridos, o un tercer espacio formativo, en el que se propicie un aprendizaje no jerárquico que ponga en relación el conocimiento teórico y práctico” (p. 135) y en el que participen las profesionales de las escuelas junto con el profesorado universitario.
- Elección consensuada del paradigma de investigación en el que nos situamos. La opción seleccionada es el paradigma crítico, por tener una incidencia directa en la transformación de la realidad investigada (Rivera-Vargas, Sánchez-Valero y Sancho-Gil, 2019).
- Negociación de cada uno de los elementos y fases de la investigación mediante un proceso dialógico de ajuste y complementación de miradas.
- Elección, a demanda de las docentes, de la investigación-acción como metodología para comprender, transformar y mejorar los contextos prácticos.
- Corresponsabilidad en la negociación del informe de investigación y la difusión de los resultados.
- Asunción de unos principios éticos sobre los que se sustenta la investigación con la infancia.

Estos principios de actuación son fruto de un proceso de interacción y acuerdos personales y profesionales que no han estado exentos de dificultades, de avances, de retrocesos y de cuestionamientos permanentes.

### ***1.3. El diálogo profesional y la reflexión sobre la acción a través de la documentación pedagógica y la pareja educativa***

La investigación-acción colaborativa, desarrollada en este trabajo, se apoya en el uso de la pareja educativa y la documentación pedagógica, como herramientas para favorecer un diálogo profesional y una reflexión sobre la práctica (Farrell, 2018; Schön, 1992).

Podríamos preguntarnos en qué medida la pareja educativa favorece un diálogo que haga posible la reflexión sobre la acción. En efecto, la pareja educativa se concibe como un encuentro de personas, vinculadas a la docencia que, a través del diálogo, recrean y reconstruyen la experiencia pedagógica vivida (Cotrina, García y Caparrós, 2017). Se entiende por diálogo profesional, coincidiendo con Urdaneta (2014), un intercambio comunicativo caracterizado por: (1) Horizontalidad entre los interlocutores para asegurar la expresión libre; (2) Argumentación basada en evidencias empíricas y fundamentos

teóricos; y (3) Apertura y empatía para incorporar posiciones discrepantes. Este diálogo profesional, puesto en marcha por la pareja educativa, facilitará una reflexión en y sobre la acción, a partir del análisis, cuestionamiento, recreación y confrontación con la teoría de las situaciones prácticas vividas. De acuerdo con Schön (1992) y Perrenoud (2004) la reflexión en y sobre la acción permite preguntarse sobre lo que está pasando, valorar la mejor estrategia, comparar la acción con modelos teóricos y reconducir los aspectos desajustados de la práctica. A través de la reflexión, en definitiva, se puede teorizar la práctica y practicar la teoría, apostando por una relación compleja y dialéctica entre ambas (Pérez, 2013).

En el Prácticum RIECU, se organizan parejas educativas –integradas por la maestra/tutora profesional y la estudiante en prácticas– concebidas como un par de personas que poseen conocimientos docentes, cuyo nivel de desarrollo profesional y experiencia es diferente, pero que comparten una concepción de infancia y una valoración positiva de la metodología de ABP, lo cual propicia un diálogo profesional y una reflexión en y sobre la acción.

Otra de las herramientas que se utiliza en esta investigación, con el objetivo de incrementar la reflexión sobre la acción, es la documentación pedagógica. La documentación pedagógica consiste, siguiendo las aportaciones de Hoyuelos (2006, 2007) en la recogida y exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de los niños y niñas, productos gráficos...) de los procesos educativos. No se trata solo de plasmar lo acontecido, sino de construir –en diversos formatos– un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido y que ayude a hacer visibles nuestros pensamientos, ideas e interpretaciones del aprendizaje. Responde a un plan detallado de observación y escucha de la infancia, cuya finalidad es entender la cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar o desear. Escuchar significa estar atento, con todos los sentidos, a reconocer todos los lenguajes de la infancia en su relación con el mundo, es un proceso para desarrollar la sensibilidad educativa, que se aprende y se hace fundamentalmente en grupo. Escuchar es una actitud que nos debe remover desde dentro para vaciarnos de prejuicios. Es romper para construir.

#### ***1.4. La Red de Infantil Escuela-Centro de Formación Permanente del Profesorado-Universidad (RIECU), un contexto para la investigación-acción colaborativa***

La Red RIECU empieza a gestarse en el curso 2007/08. Dos circunstancias favorecen el inicio de una colaboración más estable entre la escuela, el CEP y la Universidad: (1) la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se incluye la necesidad de trabajar por competencias en la universidad; (2) la oportunidad que se ofrece desde el CEP de Córdoba para abordar procesos colaborativos entre la formación docente inicial y continua, tal y como se recoge en el III Plan de Formación Permanente del Profesorado (2013), elaborado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. En este documento se indican las competencias docentes profesionales que debe poseer el profesorado y se señala que uno de los objetivos de su formación inicial docente ha de ser “reflexionar críticamente sobre su práctica docente en su ejercicio profesional, a través de procesos de autoevaluación, que le permitan contrastarla con otras experiencias y utilizar sus resultados para mejorar” (art. 4.b, p. 9).

En este contexto normativo, favorable para la investigación educativa, se consolida la Red RIECU, sustentada en el interés compartido que tienen las tres instituciones que la conforman (escuelas, CEP y universidad) para investigar sobre el ABP, el cual se concibe

como una forma alternativa de entender la escuela infantil. El ABP es abordado desde la formación teórica que se imparte en las aulas universitarias y, paralelamente, es ofrecido como objeto de aprendizaje en la formación permanente. Este ‘cruce de caminos’ ofrece un espacio favorable para iniciar procesos de investigación-acción liderados por equipos de investigación híbridos integrados por maestras, asesoras y profesoras universitarias.

Es el Prácticum un contexto de intersección que actúa como bisagra entre la formación docente inicial y continua. Resulta un momento muy apropiado para introducir procesos de investigación-acción colaborativos liderados por equipos híbridos de maestras, asesoras, profesoras y estudiantes. En dichos equipos se repiensa el papel de la investigación educativa, concibiéndola como un espacio donde se contrasta la teoría y la práctica, donde emerge y se genera conocimiento que surge de la propia acción. El prácticum RIECU incluye tres elementos transformadores: (1) los procesos de investigación-acción colaborativa, (2) la documentación pedagógica y (3) la pareja educativa.

## 2. Método

El problema que guía este trabajo es analizar si la investigación-acción colaborativa que se desarrolla en el prácticum RIECU, a través de la pareja educativa y la documentación pedagógica, se puede considerar una investigación educativa transformadora. Para ello se parte de tres interrogantes de investigación:

- ¿Contribuyen los procesos de investigación-acción colaborativos desarrollados en el Prácticum RIECU a transformar la práctica educativa?
- ¿Facilita la documentación pedagógica realizada en el Prácticum RIECU la reflexión en y sobre la práctica?
- ¿Propicia la pareja educativa un diálogo profesional para mejorar y transformar la práctica educativa?

### *Participantes*

Durante el curso 2018/19 han participado, de forma voluntaria, en el Prácticum RIECU 24 maestras y 1 maestro del segundo ciclo de Educación Infantil que imparten docencia en centros públicos de Córdoba capital y provincia, 25 estudiantes de 4º curso del Grado de Infantil, 5 investigadores del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, 2 asesoras del CEP de Córdoba, un total de 57 participantes.

### *Instrumentos de recogida y producción de información*

Se utilizan tres instrumentos para obtener una triangulación metodológica que apoye la credibilidad y veracidad de las conclusiones: (1) *Grupo focal* (Krueger, 1994) (uno con 4 maestras, 2 asesoras y 2 profesoras universitarias), y otro con 8 estudiantes universitarias. Se dividen ambos colectivos para facilitar la expresión libre de las estudiantes; (2) *Documentación pedagógica* (Hoyuelos, 2007), realizada por las estudiantes durante su estancia en los centros de prácticas; e (3) *Informe reflexivo* de prácticas (25), realizados por las estudiantes. Se dispone, por tanto, de datos textuales y visuales.

### *Técnicas de análisis, categorización y codificación*

Se utilizan dos técnicas: (1) análisis del discurso (Wodak, 2000), para las opiniones expresadas en los grupos focales y en los informes reflexivos de prácticas y (2) análisis de contenido (Espín, 2002) para clasificar, por afinidad temática, las evidencias visuales recogidas en la documentación pedagógica.

Para el análisis del discurso los datos se transcriben, clasifican, codifican y sintetizan aplicando un proceso de categorización inductivo que emerge de la voz de los protagonistas. Se establecen dos tipos de unidades de análisis: (1) dimensiones, que son unidades de análisis macro vinculadas a los grandes ejes del Prácticum RIECU; y (2) categorías, que son unidades de análisis micro, que recogen la palabra de los participantes. Para el análisis de contenido de las imágenes recogidas en la documentación pedagógica se realiza una clasificación por temáticas afines según las dimensiones establecidas, se codifican y se utilizan para apoyar y complementar el discurso de los participantes.

Se ha realizado una codificación de los datos textuales y visuales, aplicando el siguiente procedimiento: en primer lugar, se incluyen las iniciales del instrumento utilizado: GF, grupo focal; MR, memoria reflexiva y DP, documentación pedagógica, seguido de la primera letra de cada colectivo, Maestras-Estudiantes-Asesoras-Profesoras universitarias y, al final, se asigna un número a cada participante de los diferentes colectivos. De este modo el código GFM14 hace referencia a la intervención en el grupo focal de la maestra a la que se ha asignado el número 14.

### *Triangulación*

Además de la triangulación metodológica, para el proceso de categorización, se aplica un acuerdo interjueces en el que interviene una representante de cada colectivo –maestra, asesora, estudiante y profesora– y, mediante un diálogo intersubjetivo, se aceptan las categorías coincidentes y se desechan las discrepantes.

## **3. Resultados**

Los datos se ordenan en la siguiente matriz hermenéutica, diseñada con las aportaciones de todos los colectivos participantes en la investigación. Es una estructura analítica donde se clasifican las intervenciones y se ponen a dialogar las aportaciones de los diferentes participantes de una misma dimensión (cuadro 1).

Cuadro 1. Matriz hermenéutica

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Investigación-acción colaborativa	1.1. Tiempo para la reflexión
	1.2. Analizar con una mirada externa
	1.3. Evaluar para mejorar
	1.4. Cambiar desajustes sobre la marcha
	1.5. Aprendizaje continuo
2. Documentación pedagógica	2.1. Selección de situaciones relevantes
	2.2. Escucha personalizada al alumnado infantil
	2.3. Interacción entre iguales
3. Pareja educativa	3.1. Alianza profesional
	3.2. Complementariedad de miradas
	3.3. Discrepancias de estilos educativos

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría 1.1. de la primera dimensión, referida a la investigación-acción colaborativa, existe coincidencia entre los diferentes colectivos implicados en que propicia un tiempo para la reflexión. Reservar una hora y media semanal, sin atención a niños y niñas, permite tener un tiempo de reposo que hace posible la reflexión en y sobre la práctica del equipo híbrido formado por maestras, asesoras, profesorado y estudiantes. No significa que la reflexión solo se lleve a cabo en este tiempo reservado. En el aula existen múltiples momentos donde se comenta, valora y realizan análisis entre la maestra y la estudiante de prácticas, pero es una conversación poco sistemática, que está mediatizada por las múltiples demandas simultáneas que se producen en los contextos prácticos infantiles. Es un momento idóneo para aproximar teoría y práctica a través de la reflexión. Las participantes en esta investigación lo expresan del siguiente modo:

*Pararte a pensar tranquilamente con la estudiante de prácticas te permite pensar...  
Simplemente pensar, porque normalmente vas corriendo apagando fuegos...  
(GFM16)*

*En las sesiones semanales disfrutaba mucho porque realmente veías la teoría en la práctica... Te hacía ilusión ver en la realidad lo que has estudiado en un libro y que no terminabas de entender del todo... (MRE13)*

*Una oportunidad única de sosiego y de proximidad. (GFP2)*

*Nos viene bien a todas hablar tranquilamente... (GFA1)*

Las estudiantes afirman que es un procedimiento adecuado para entender en la acción algunos conceptos que resultan incomprensibles en el plano teórico abstracto y que se pueden palpar cuando se concretan en el aula, con el asesoramiento de las maestras, que les ayudan a establecer relaciones entre la práctica y la teoría. Estos resultados refuerzan los hallazgos mostrados en investigaciones como las de Brydon-Miller, Greenwood y Maguire (2003) y Mérida, González y Olivares (2012). También resultan congruentes con la idea de reconstruir una ‘teoría de la práctica’, como sugieren Woolf y Wamba (2019), y expresa Whitehead (2008): “*A living theory is an explanation produced by an individual for their educational influence in their own learning, in the learning of others, and in the learning of the social formation in which they live and work*” (p. 104).

La segunda categoría de la primera dimensión se centra en analizar con una mirada externa la realidad educativa (figura 1). Tres de los colectivos consultados –profesoras, asesoras y maestras– expresan que los procesos de investigación-acción colaborativos permiten realizar un análisis desde fuera, aportando puntos de vista diferentes sobre una misma realidad. Se perciben matices que pasan desapercibidos para quien está cotidianamente en las aulas y rutiniza muchas dimensiones, asumiéndolas como algo normal. Siguiendo sus palabras:

*Claro, mi punto de vista es diferente al de las maestras... cuando estás en el ‘tajo’ el árbol, a veces, te impide ver el bosque... A mí también me pasa en mis clases de la facultad. (GFP3)*

*Está claro que cuando estoy en la vorágine es difícil ser juez y parte... Me meto tanto... que pierdo la objetividad y la distancia... (GFM3)*



Figura 1. Maestra, profesorado, familias y niños y niñas valoran el proyecto mientras la estudiante documenta (DPE18)

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de Suárez (2002) y de Colmenares y Piñero (2008, p. 96) también inciden en la aportación que hacen los agentes externos “para desarrollar el pensamiento práctico de los docentes, hacer uso de la reflexión y el diálogo, transformar ideas y ampliar la comprensión”. En definitiva, como indican Miño Puigcercós, Domingo-Coscollola y Sancho-Gil (2019, p. 152), “*Participatory action research (...) has proven to be appropriate way to promote and document the transformation of a teaching and learning culture*”.

La tercera categoría de la primera dimensión versa sobre la posibilidad que ofrecen los procesos de investigación-acción colaborativos de evaluar para mejorar. Es una opinión compartida por las profesoras y las estudiantes de universidad. Las cuales expresan una concepción formativa y global de la evaluación. Una evaluación que lleva implícita la intención de mejorar. Su opinión la expresan de la siguiente manera:

*En los procesos de investigación-acción evaluamos colectivamente cómo va el proyecto. Pero una evaluación para que mejoremos todos... allí no vamos en plan inspectoras...*  
(GFP3)

La cuarta categoría de la primera dimensión alude a cambiar desajustes sobre la marcha. Esta categoría incluye la opinión unánime de todos los colectivos implicados. Tanto las estudiantes y profesoras universitarias, como las maestras y asesoras, manifiestan que participar en los procesos de investigación-acción colaborativos les ofrece la oportunidad de detectar desajustes en el desarrollo de la práctica, e intervenir inmediatamente para reconducirlos. Esta retroalimentación constante permite atajar disfunciones cuando ocurren, evitando su continuidad y permanencia. Sus voces, en este sentido, dicen lo siguiente:

*Lo mejor es que tienes la oportunidad de revertir rápido tus errores... que ahora al principio son muchos...* (MRE6)

*La investigación-acción te permite no solo ver los fallos, sino ponerle remedio de inmediato...* (GFM7)

*Reconducir los errores rápidamente te permite, además de no equivocarte más, atreverte a meterte en nuevos retos con la tranquilidad de que puedes rectificar en cualquier momento...* (GFP3)

Estos hallazgos son congruentes con la tradición de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y Losky (Altimir, 2010; Hoyuelos, 2004), y con la tradición investigadora que

defiende la pareja educativa por su potencial como estrategia de apoyo en el aula (Cotrina, García y Caparrós, 2017; Friend et al., 2010), orientada a ofrecer una respuesta educativa más ajustada al alumnado que precisa una atención particular, ya sea puntual o sostenida en el tiempo (Chanmugam y Gerlach, 2013; Rodríguez y Grilli, 2013; Salamanca, 2011).

La quinta y última categoría de la primera dimensión hace alusión al *aprendizaje continuo* que se produce al participar en procesos de investigación-acción colaborativa. Es una categoría que la suscriben las maestras y las profesoras universitarias. Indican que la revisión continua de la práctica hace posible un aprendizaje permanente, analizando detalles que habitualmente se normalizan, y sintiendo cómo estos procesos le ayudan a su desarrollo profesional. Lo expresan del siguiente modo:

*Cuando hablas con otras compañeras, cuando pones tu clase de ‘escaparate’ es como si te desnudas... pero luego siempre, siempre aprendes... (GFM23)*

*Para mí es súper-enriquecedor participar en las sesiones de investigación-acción... Ves la escuela de verdad... te sales de los libros y sientes los desafíos de la práctica... Tocas terreno y las aportaciones de las maestras te ofrecen otro horizonte. (GFP2)*

La segunda dimensión se refiere a la documentación pedagógica (figura 2). La primera categoría alude a la selección de situaciones relevantes que exige la aplicación de esta herramienta de investigación en las aulas infantiles. Expresan la dificultad para analizar la práctica y discernir lo esencial de lo accesorio, lo fundamental de lo superfluo. Supone un aprendizaje y un reto para las estudiantes adquirir la competencia para analizar la práctica e identificar los elementos fundamentales que la definen. Tienen que vivir un proceso de entrenamiento, apoyado por la maestra, para ir mejorando su capacidad de observación y de captación de las situaciones más relevantes. Convergen en una apreciación similar de esta categoría todos los colectivos implicados en la investigación:

*A mí, la verdad, me costó trabajo eso de documentar. Primero no sabía qué tenía que fotografiar y qué no. Estaba todo el día con la cámara obsesionada... La segunda semana me di cuenta de que tenía que resumir y seleccionar lo más importante. (MRE15)*

*Lo de la documentación pedagógica es importante porque las obliga (a las estudiantes) a estar atentas a todo lo que ocurre en clase... Y también a diferenciar lo importante de lo que no lo es tanto... Al principio les cuesta, pero van cogiendo la dinámica poquito a poco. (GFM21)*

*La documentación pedagógica es una herramienta difícil de manejar... Es muy fácil echar fotos con el móvil... pero de ahí a documentar hay una gran distancia... Lo de menos es la parte técnica, lo difícil es seleccionar pedagógicamente lo fundamental y elaborar un discurso gráfico para reconstruir la práctica. (GFP2)*

*Documentar en Infantil es muy importante... Te permite centrarte en lo más relevante y a las estudiantes las orienta mucho para extraer lo importante de sus experiencias en las clases. (GFA1)*

En este mismo sentido se pronuncia el Equipo Directivo y Educativo de la EEI La Alegría de la Huerta (2018) cuando expresan:

*La documentación pedagógica nos ha permitido observar con más entusiasmo a las niñas y los niños, descubrir junto con ellos nuevas formas de interaccionar con las personas y con los objetos; nos ha permitido compartir cada experiencia con la pareja educativa y comparar nuestras miradas sobre los procesos de aprendizaje. (p. 3)*

Nuestros hallazgos también son congruentes con las aportaciones de Rinaldi (2011, p. 13), cuando subraya la importancia de la documentación para “hacer visible los procesos de

aprendizaje y las estrategias utilizadas por cada niño, sin embargo, siempre en un modo parcial y subjetivo”.



Figura 2. Documentación pedagógica del proyecto el Universo (DPE15)

Fuente: Elaboración propia.

La segunda categoría de la segunda dimensión se refiere a la escucha personalizada al alumnado de Educación Infantil. Las maestras indican que al documentar hay que focalizar mucho sobre las necesidades y evolución personal de cada discente. Que se deben captar momentos en los que cada niño o niña exprese, a través de su imagen y lenguaje corporal, las emociones y las interacciones con los objetos y con sus iguales (ver figura 3). Por su parte las estudiantes consideran muy complejo delimitar las individualidades de 25 pequeños y pequeñas interactuando simultáneamente. Ellas manifiestan que:

*Lo mejor de la documentación es saber captar esos momentos mágicos que se producen en el aula... Es tan difícil... Y muchas veces tienen que ver con la cara de un niño, con sus ojos, su mirada... son expresiones de la cara y posturas espontáneas que reflejan nítidamente la sorpresa, la tristeza, el asombro... y tantas otras emociones. (GFM19)*

*A mí me cuesta trabajo... porque estoy más pendiente de hacer cosas con los niños y de apagar mil fuegos que hay en la clase, que de sacar fotos o vídeos de un niño... Cuando veo algo genial y voy a fotografiarlo ya ha pasado. (MRE7)*

La tercera categoría de la segunda dimensión alude a la interacción entre iguales. Las estudiantes se autoperciben con más competencia para reflejar en sus documentaciones las situaciones grupales que la evolución personal de los discentes. También las maestras señalan que recoger los momentos clave de aprendizaje personal de cada alumno o alumna requiere un mayor entrenamiento para aprender a identificar las conductas y comportamientos donde se producen dichos momentos críticos. Por esta razón, y porque en la metodología de ABP la mayoría de las propuestas de aprendizaje tienen un marcado carácter colectivo, es por lo que prevalecen las imágenes que captan situaciones de aprendizaje colaborativo. Las estudiantes señalan que les sorprende más las interacciones educativas que se producen entre iguales que el formato interactivo en el que interviene la docente y un niño o varios.

*Yo cuando estaba en la sesión reflexiva de pronto me daba cuenta de que la mayoría de las imágenes que tenía eran de situaciones de grupo de los niños. (MRE9)*

*Es que verlos hablar, ayudarse y cómo razonaban y resolvían problemas juntos siendo tan pequeños era una gozada. Me ponía a echar fotos y vídeos sin parar. (GFE3)*

*A nuestras estudiantes les gusta mucho documentar... van siempre con sus móviles y sobre todo se fijan en momentos grupales. (GFM4)*

*A ellas les cuesta un poco todavía ver cuándo hay un niño que está atrancado o que demanda un apoyo... Están más preocupadas por el control del grupo, porque no se les vaya de las manos... Es normal por ahí hemos pasado todas. (GFM1)*



Figura 3. Documentación pedagógica. Trabajo personal (DPE11)

Fuente: Elaboración propia.

La tercera y última dimensión incluye la pareja educativa. Se refiere a la relación que se establece entre la estudiante de prácticas y la docente. Es una relación que comienza a gestarse desde antes de la estancia de las alumnas y alumno en el centro. En las aulas universitarias se trabaja el concepto de pareja educativa y se indican los roles que ha de asumir el estudiantado. Para tener una primera aproximación entre ambas partes de la pareja educativa, se propicia al menos un encuentro antes de estar juntas en el aula de Educación Infantil. El tipo de interacción profesional que se aconseja es una modalidad simétrica, donde el aprendizaje dialógico es un eje de aprendizaje mutuo.

La primera categoría de la tercera dimensión hace referencia a la alianza profesional que se crea en la pareja educativa. Existe una amplia variabilidad de opiniones, dependiendo de la compatibilidad entre la identidad personal y profesional de quienes integran las parejas educativas, cuya configuración se realiza al azar. Veamos sus opiniones:

*Lo mejor de la pareja es que te da mucho espacio la maestra... No sé no te sientes como estudiante, es como si tú también fueras ya maestra. (MRE17)*

*Yo he notado mucha diferencia con respecto al año pasado... He pasado de aprendiz a maestra novata... (risas). (GFE19)*

*Lo de la pareja está bien, las chicas vienen con una actitud más activa... Y así se crean unos lazos profesionales y una complicidad fuerte... En la clase somos dos docentes... Y eso es muy bueno. (GFM4)*

*Hacemos piña... Este año ha sido fantástico... Íbamos las dos a una... Nos entendíamos sin hablarnos. (GFM20)*

*Cada año las maestras nos devuelven la idea de que las alumnas van mejor preparadas. En esto tiene mucho que ver la asignatura de Estrategias Educativas en Educación Infantil. (GFP1)*

*Las maestras nos dicen que las parejas, en algunos casos, les sirven de estímulo.*  
(GFA2)

Estos hallazgos son congruentes con la tradición de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y Losky (Altimir, 2010; Hoyuelos, 2004), y con la tradición investigadora que defiende la pareja educativa por su potencial como estrategia de apoyo en el aula (Cotrina, García y Caparrós, 2017; Friend et al., 2010), orientada a ofrecer una respuesta educativa más ajustada al alumnado que precisa una atención particular, ya sea puntual o sostenida en el tiempo (Chanmugam y Gerlach, 2013; Rodríguez y Grilli, 2013; Salamanca, 2011).

La segunda categoría de la tercera dimensión alude a la complementariedad de miradas. Las maestras y las estudiantes resaltan la compañía y apoyo mutuo que experimentan como docentes al situarse en pareja en el aula. Tener la posibilidad de analizar la práctica confrontando dos puntos de vista, tener ayuda cuando se necesita, tener disponibilidad para ofrecer apoyos y ayudas educativas más personalizadas al alumnado, o atreverse a explorar nuevos territorios, son algunas de las ‘ganancias’ derivadas de la pareja educativa. Sus voces lo expresan con las siguientes palabras:

*Yo, la verdad, me he sentido muy acompañada y apoyada con mi maestra... Cuatro ojos siempre ven más que dos.* (GFE13)

*Cuando hacía el análisis que nos pedían en el prácticum la maestra me aportaba un montón de cosas que yo sola no veía.* (GFE22)

*Me encantaba cuando le proponía alguna actividad a mi maestra y me daba su opinión... Siempre mejoraba mi propuesta y me sentía más segura para hacerla.*  
(MRE11)

*Hemos hecho cosas muy chulas... Cosas que yo sola no me hubiera atrevido... Es como un ¡Venga... Nosotras podemos!* (GFM18)

*La chica de prácticas ha ayudado mucho a los niños que tenían algún problema.*  
(GFM19)

La última dimensión de la tercera categoría incluye las discrepancias de estilos educativos que se han percibido en algunas parejas educativas. Estilos educativos que se definen básicamente por: (1) los rasgos de personalidad de la maestra y la estudiante de prácticas; (2) por su manera de concebir la Educación Infantil; y (3) por la concepción de infancia que poseen. La convivencia en el aula de dos identidades profesionales, si encajan, refuerza el ambiente de aprendizaje, pero si son discrepantes, pueden empobrecer el clima socioemocional del aula. Así lo expresan maestras y alumnas:

*La chica de prácticas era muy rígida, creo que no tenía una personalidad adecuada para desarrollar una metodología de proyectos.* (GFM23)

*Mira que le he dado oportunidades, que la he dejado hacer, que le he dado confianza... pues no ha logrado meterse a tope en el proyecto.* (GFM24)

*La maestra no confiaba mucho en los niños... Le proponía algo y me decía: “No, no esto es no lo pueden hacer los niños, es muy difícil para ellos.* (MRE11)

*Mi maestra estaba muy preocupada por la lectoescritura y por los números. Hacía proyecto poco rato y luego a escribir... Le preocupaba mucho que las familias pensarán que no aprendían los niños a leer y escribir en su clase.* (MRE25)

Nuestros hallazgos coinciden con el trabajo de Friend y Cook (2007, p. 29) cuando señalan que “para que funcione la pareja educativa hay que generar la ‘cultura del encuentro”. Se basa en profesionalizar la práctica y generar debate pedagógico para evitar los problemas personales”.

### 3. Conclusiones

El primer interrogante que focaliza este estudio es: ¿Contribuyen los procesos de investigación-acción colaborativos desarrollados en el Prácticum RIECU a transformar la práctica educativa? Según revelan los datos, los procesos de investigación-acción colaborativos favorecen los procesos de reflexión en y sobre la práctica, disponiendo de un tiempo de sosiego semanal para dialogar profesionalmente y para confrontar la práctica y la teoría. Los datos muestran la potencialidad de los procesos de investigación-acción colaborativos para incorporar miradas externas que contribuyan a objetivar la práctica, a aportar matices que habitualmente son eclipsados por la rutina.

El segundo interrogante incluido en este trabajo hace referencia a: ¿Facilita la documentación pedagógica realizada en el Prácticum RIECU la reflexión en y sobre la práctica? Los datos muestran que la documentación pedagógica es una estrategia de investigación en el aula infantil que ayuda a seleccionar las situaciones relevantes, diferenciándolas de las rutinarias, facilita la captación de detalles del aprendizaje personal de los niños y las niñas, y permite analizar las situaciones de aprendizaje colectivo o la interacción entre iguales.

El tercer interrogante alude a: ¿Propicia la pareja educativa un diálogo profesional para mejorar y transformar la práctica educativa? Los datos identifican como fortalezas de la pareja educativa las alianzas profesionales que propicia. Al establecerse una relación simétrica entre maestra y estudiante, las futuras docentes tienen más espacio para su proyección, para proponer actividades e involucrarse en la vida del aula, que en los formatos tradicionales de Prácticum, en los que prevalece un rol más jerarquizado entre la maestra y la estudiante (Cruger, 2018).

Los resultados revelan que la calidad de la colaboración depende, en gran medida, de la compatibilidad entre la identidad personal y profesional de las profesionales que integran la pareja. De este modo, el buen funcionamiento de cada pareja educativa es proporcional a la armonía, complicidad y afinidad que se cree entre ambas personas. Una limitación de este trabajo es que no se aplica la recomendación sugerida en el trabajo de Cotrina, García y Caparrós (2017, p. 62), donde se indica que “la formación de la pareja no puede ser arbitraria, sino, que ha de ser pensada desde la complicidad entre los miembros, ya que ésta es un ingrediente fundamental”. En el Prácticum RIECU las maestras y las estudiantes no se conocen con anterioridad, por lo que resulta difícil valorar el grado de compatibilidad que poseen previamente. Como prospectiva de esta investigación se plantea la necesidad de establecer criterios para mejorar la compatibilidad pedagógica y personal de las parejas educativas, con el fin de facilitar la ‘cultura del encuentro’.

Para concluir, podemos afirmar que el Prácticum RIECU permite a los futuros y futuras docentes repensar los procesos y los contextos educativos en los que participan, desarrollar procesos de reflexión compartida y ofrecer espacios de diálogo que actúan como palancas de transformación y mejora de la práctica.

### Referencias

- Adorno, T. (1991). *La actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Altimir, D. (2010). *Cómo escuchar a la infancia*. Madrid: Octaedro.

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>
- Arnaus, R. y Piussi, A. M. (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares.
- Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Boggino, N., y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. y Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 10-117.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Colmenares, A. y Piñero, M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(27), 96-114. <https://doi.org/10.18356/1458bfa5-es>
- Cotrina, M., García, M. C. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula. Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(0), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Cruger, K. M. (2018). Applying challenge-based learning in the (feminist) communication classroom: Positioning students as knowledgeable change agents. *Communication Teacher*, 32(2), 87-101. <https://doi.org/10.1080/17404622.2017.1372602>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Equipo Directivo y Educativo de la EEI La Alegría de la Huerta. (2018). *La documentación como herramienta pedagógica en una escuela infantil*. Recuperado de <http://comunidad.educa.madrid.org/redformacion/tag/documentacion/>
- Espín, J. V. (2002). El Análisis de contenido una técnica para explorar y sistematizar información. *XXI. Revista de Educación*, 4, 95-106.
- Farrell, T.S.C. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206332>
- Friend, M., y Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Hoyuelos, A. (2004). La pareja educativa: Un reto cultural. *Infancia*, 86, 4-10.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, art 3.
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr (Ed.), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, (pp. 17-32). Madrid: Morata.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mérida, R., González, E. y Olivares, M. A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el prácticum I del grado de infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 447-465.
- Miño Puigercós, R., Domingo-Coscollola, M. y Sancho-Gil, J. (2019). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Educación XX1*, 22(1), 139-160. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20057>
- Oliveros, E. (2018). *Centros educativos transformadores. Rasgos y propuestas para avanzar*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y AECID.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Racionalizar la profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
- Rivera-Vargas, P., Sánchez-Valero, J. A., y Sancho-Gil, J. M. (2019). La cultura DIY en la universidad. De la propuesta del profesorado a la experiencia del alumnado. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-13.
- Rodríguez, E., y Grilli, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.
- Ruiz, P., Sánchez-Tarazaga, V. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad del prácticum de magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>

- Salamanca, C. (2011). Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 95-102.
- Sancho-Gil, J. M. (2017). Discursos y prácticas en torno a las competencias en educación. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 127-144. <https://doi.org/10.14201/fjc201715127144>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Urdaneta, M. M. (2014). Diálogo para la reflexión: Compartiendo la experiencia de aula desde el proyecto pedagógico. *Innovaciones Educativas*, 16(21), 43-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v16i21.902>
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103-126.
- Wodak, R. (2000). ¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(3), 123-147.
- Woolf, S. B. y Wamba, N. G. (2019). Embracing intersectionality to create a collective living theory of practice. *Action Research*, 17(2) 208-219. <https://doi.org/10.1177/1476750318818879>
- Zamboni, C. (2009). Sobre la universidad y sus necesidades. *DUODA. Estudios de la Diferència Sexual*, 36, 125-129.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching. An introduction*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

## Breve CV de los autores

### Rosario Mérida Serrano

Doctora en Psicopedagogía y catedrática de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación más relevantes son la formación docente inicial y continua, la educación infantil, la convivencia y la investigación cualitativa. Ha participado y coordinado proyectos de ámbito nacional y local. Posee publicaciones en revistas de impacto nacionales e internacionales. Es docente del Máster de Educación del Profesorado de Secundaria y del Máster de Educación Inclusiva, participando en el itinerario de género. Es coordinadora del grupo de investigación INCIDE, SEJ-614. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9389-3263>. Email: [ed1meser@uco.es](mailto:ed1meser@uco.es)

### M<sup>a</sup> Elena González Alfaya

Licenciada en Pedagogía y doctora europea por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Actualmente es profesora del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Imparte clase en el Grado de Educación Infantil y en el itinerario de género del Máster de Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación más relevantes son la didáctica

de contenidos transversales (en especial la educación para la salud), la educación infantil, la convivencia e interculturalidad y la innovación educativa. Ha participado en proyectos de ámbito internacional, nacional y local. Participa en el grupo de investigación INCIDE, SEJ-614. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales relacionadas con las líneas de investigación descritas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8264-3680>. Email: [ed2goalm@uco.es](mailto:ed2goalm@uco.es)

### **M<sup>a</sup> Ángeles Olivares García**

Maestra de Educación Infantil, licenciada en Psicopedagogía y doctora. Actualmente es profesora del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, en la que imparte docencia en el Máster de Educación Inclusiva, en el itinerario de Género y en el Máster Universitario en Participación y Desarrollo desde una Perspectiva de Género. Ha coordinado diversos proyectos de transferencia y ha participado en proyectos de investigación de ámbito nacional y autonómico. Sus líneas de investigación más relevantes son la formación docente inicial y continua, la educación infantil, la formación y orientación para el empleo y la educación de personas adultas. Participa en el grupo de investigación INCIDE, SEJ-614. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-5628>. Email: [ed1olgam@uco.es](mailto:ed1olgam@uco.es)

### **Julia Rodríguez Carrillo**

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Córdoba, ha cursado el máster en Educación Inclusiva, ofertado por la misma Universidad, siguiendo la línea de Educación Intercultural. Actualmente, es becaria de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en el Departamento de Educación. Realiza su tesis sobre la percepción de la comunidad educativa sobre la excelencia docente en Educación Infantil. Ha disfrutado de una estancia en EEUU, desarrollando su trabajo de campo en dos colegios de Washington DC y ha participado en el Project Zero de la Universidad de Harvard. Ha realizado múltiples cursos de formación en metodología de investigación cualitativa y cuantitativa y ha participado en congresos científicos de carácter nacional e internacional. Participa en el grupo de investigación INCIDE, SEJ-614. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0725-3054>. Email: [juroca93@gmail.com](mailto:juroca93@gmail.com)

### **Miguel Muñoz Moya**

Diplomado por la Universidad de Córdoba en Magisterio de Educación Primaria (2012) y Máster en Educación Inclusiva (2013) en el itinerario de Educación Intercultural. Desde 2013 soy colaborador honorario del departamento de Educación en la Universidad de Córdoba. Ha realizado complementos formativos en los ámbitos de Educación Intercultural, Convivencia y Cultura de Paz, y Estudios de Género e Igualdad. Ha formado parte del proyecto financiado por la FECYT “Infancia, de las niñas de hoy a las científicas de mañana”. Actualmente está contratado con cargo al grupo de investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía y Democracia) SEJ-614. Actualmente realiza su tesis doctoral en la formación inicial docente. Ha participado en múltiples cursos de formación en metodología de investigación cualitativa y cuantitativa y ha participado en congresos científicos de carácter nacional e internacional. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6250-2995>. Email: [miguelmunoz88@gmail.com](mailto:miguelmunoz88@gmail.com)

# Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Secundaria en la Aceptación y Uso de Facebook

## Epistemological Beliefs on Secondary Students in the Acceptance and Use of Facebook

Mario Armando Cartagena-Beteta <sup>1\*</sup>  
Lucrecia Chumpitaz-Campos <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

<sup>2</sup> Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú

Las creencias de los alumnos para efectos de aprendizaje, evolucionan con su edad y experiencias; lo que permite explicar la aceptación y uso de un medio didáctico-tecnológico. De esta manera, se buscó: comprender la relación entre las creencias epistemológicas y la aceptación y uso de Facebook y describir las categorías finales que constituyen las creencias epistemológicas de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje con la red social en cuestión. Se aplicó un enfoque fenomenográfico a partir de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. La muestra estuvo constituida por 10 estudiantes de secundaria, quienes desarrollaron actividades de aprendizaje en Facebook a lo largo del año lectivo 2018. Los resultados indican que las creencias de los estudiantes respecto de las posibilidades de aprendizaje en el entorno de la página de Facebook "Entorno Virtual de Religión" constituyen predictores válidos para su aceptación y uso en el área de educación religiosa. En efecto, se identificó que la facilidad, el tiempo invertido, la influencia social, así como los beneficios académicos y de aprendizaje constituyen las creencias de los alumnos para aceptar y usar la página en cuestión. Se sugiere realizar estudios similares bajo un paradigma mixto con diseños transversales y/o longitudinales, en orden a fortalecer el marco teórico de la integración curricular de las TIC.

**Descriptores:** Creencia; Epistemología; Redes sociales; Informática educativa; Educación religiosa; Investigación pedagógica.

Students' beliefs for learning purposes, evolve with their age and experiences; what allows to explain the acceptance and use of a didactic-technological means. In this way, we sought to: Understand the relationship between epistemological beliefs and the acceptance and use of Facebook and describe the final categories that constitute students' epistemological beliefs in their learning experiences with the social network in question. A phenomenological approach was applied based on semi-structured and in-depth interviews. The sample consisted of 10 secondary school students, who had the experience of developing learning activities on Facebook throughout the 2018 school year. The results indicate that the beliefs of the students regarding the possibilities of learning in the environment of The Facebook page "Virtual Environment of Religion" are valid predictors for acceptance and use in the area of religious education. Indeed, it was identified that the facility, the time invested, the social influence, as well as the academic and learning benefits constitute the students' beliefs to accept and use the page in question. It is suggested to carry out similar studies under a mixed paradigm with transversal and / or longitudinal designs, in order to strengthen the theoretical framework of ICT curricular integration.

**Keywords:** Belief; Epistemology; Social networks; Computer uses in education; Religious education; Educational research.

---

\*Contacto: [mcartagenab@pucp.pe](mailto:mcartagenab@pucp.pe)

## Introducción

Desde el trabajo de Clark y Peterson (1984) titulado procesos de pensamiento en el profesor, se apertura un campo de estudio sobre las creencias de los docentes. Así, irrumpe en la investigación, el paradigma del pensamiento docente, según el cual “el profesor y el alumno son agentes activos, con creencias y percepciones personales que, de algún modo, influyen y determinan su conducta” (Prieto, 2007, p. 37). Este paradigma, encuentra en Argyris y Schon (1974) un referente teórico, según el cual, las personas son agentes que actúan intencionadamente sobre su realidad y planifican sus acciones posteriores a partir de las experiencias que van obteniendo. De allí que, existen trabajos que indican que las concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos se interrelacionan (Aypay, 2010; Kizilgunes, Tekkaya y Sungur, 2009; Lodewyk, 2007; Yilmaz-Tuzun y Sami, 2010). Por ejemplo, los estudios señalan que las creencias de los estudiantes sobre el éxito o fracaso afectan su esfuerzo y rendimiento; así también, sus creencias sobre la lectura y materiales de texto influyen en la conducta y procesamiento de la información (Buehl y Alexander, 2001).

En este estudio nos centraremos en los estudiantes. Comprenderemos cómo sus creencias, específicamente las epistemológicas, pueden constituirse en predictores para aceptar y usar una página de Facebook en el área curricular de educación religiosa. En este sentido, se busca incluir la voz de los estudiantes en las decisiones que toman los educadores para innovar y mejorar su práctica pedagógica con el uso de la tecnología (Stefl-Mabry, Radlick y Doane, 2010). Es sabido que algunas investigaciones ignoran las motivaciones personales y puntos de vista de los alumnos cuando deciden realizar o no un comportamiento en particular (Al-Azawei, 2018).

Cabe señalar que el área de educación religiosa se trabaja en las escuelas públicas del Perú de acuerdo con el Decreto Ley 23211. Por tanto, la enseñanza de esta asignatura propone desarrollar competencias en (1) Comprensión Doctrinal cristiana, entendida como la capacidad de “conocer, comprender y ser capaz de aplicar las enseñanzas que se recogen de las fuentes doctrinales para que pueda formar su conciencia moral” (Ministerio de Educación, 2015, p. 437) y (2) Discernimiento de Fe, que “busca que los estudiantes desarrollen su capacidad reflexiva y analítica frente a los acontecimientos de la vida y las situaciones para actuar de manera coherente con la fe y ser testimonio de vida cristiana” (Ministerio de Educación, 2015, p. 437). De esta manera, el aprendizaje se entiende como “el desarrollo de capacidades en el estudiante que lo hacen competente para seguir descubriendo y aprendiendo, para saber actuar frente a nuevas posibilidades, buscando desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, el discernimiento de los hechos de la vida cotidiana y la resolución de problemas” (Ministerio de Educación, 2010, p. 49).

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1. Creencias epistemológicas

De acuerdo con Pajares (1992), así como a Buehl y Alexander (2001), somos conscientes de la complejidad que supone estudiar las creencias. Sin embargo, es necesario delimitar su significado, examinar los principios que las sustentan y evaluarlas de tal manera que puedan constituirse en un campo significativo para la investigación pedagógica (Cvetkova et al., 2015). De hecho, los estudios sobre creencias en estudiantes están manifestando que existe relación con factores como contenido didáctico, percepciones del ambiente de

aprendizaje, el conjunto de tareas académicas y sus características personales (Yilmaz-Tuzun y Sami, 2010). Por tanto, conceptualizar las creencias implica tener claro a qué tipo de creencias nos referimos, así como las necesidades y exigencias de la investigación (Prieto, 2007). De allí que entendemos por creencias a las “disposiciones a interpretar la propia experiencia, las cuales constituyen una base para guiar la acción futura de un modo determinado” (Samuelowicz, 1999, p. 9). Específicamente, nos interesan las creencias epistemológicas, las cuales se entienden dependiendo del objetivo del investigador. Así, cuando se les manipula para mejorar un problema de aprendizaje se comprenden en términos simples y unidimensionales focalizados en un área en cuestión (por ejemplo, matemática, ciencias, entre otros). Sin embargo, cuando la investigación se centra en la forma cómo evolucionan junto con el desarrollo intelectual de acuerdo a las diferentes etapas del aprendizaje, entonces se plantean modelos de creencias epistemológicas (Schommer, 1994).

La evolución de estos modelos nos remite a Perry (1968, 1970), Kitchener y King (1981) y Belenky y colaboradores (1986). Perry (1968) trabajó un modelo de desarrollo epistemológico adulto administrando cuestionarios y realizando entrevistas con alumnos de la universidad de Harvard. Con esos datos, concluyó que los estudiantes ingresan a la universidad creyendo que el conocimiento es simple, seguro y transmitido por la autoridad; pero con el avance académico, sus convicciones entran en conflicto cambiando progresivamente. En esta línea, Kitchener y King (1981) continuaron con el trabajo de Perry y plantearon el “modelo del juicio reflexivo”, según el cual existe una evolución en el conocimiento desde afirmaciones aceptadas por la fuerza de la autoridad de la que emanan (padres o maestros) hasta llegar a cuestionamientos que hacen redefinir las verdades aceptadas inicialmente. Lo trascendente es que los individuos con creencias epistemológicas básicas pueden dejar de comprender líneas sofisticadas de argumentación. Finalmente, Belenky y colaboradores (1986) se centraron en los puntos de vista de las mujeres sobre el conocimiento, la realidad y la autoridad. De allí que sugieren tener en cuenta creencias distintas a las de certeza y fuente de conocimiento.

La evolución de los modelos de creencias epistemológicas se detalla en la figura 1 y permite comprender que la epistemología personal no es unidimensional. Esto significa que no se ha logrado captar la complejidad de la epistemología personal y se pueden enmascarar múltiples vínculos entre la epistemología personal y los diferentes aspectos del aprendizaje. En efecto, las creencias epistemológicas deberían ser tratadas como un sistema de creencias más o menos independientes. Por sistema se entiende, que no sólo hay por considerar una creencia a la vez y por independientes se indica que unas creencias pueden ser sofisticadas y otras no. Todas ellas afectan el aprendizaje. Por tanto, las creencias de los individuos sobre la fuente, certeza y organización del conocimiento, así como la velocidad y el control de la adquisición del conocimiento son preocupaciones clave de la epistemología personal e incluyen componentes afectivos y cognitivos (Schommer, 1994).

En síntesis, las creencias epistemológicas se definen como teorías de los alumnos sobre el conocimiento, su naturaleza y adquisición (Hofer y Pintrich, 1997). Por tanto, son consideradas como una construcción general de suposiciones sobre el conocimiento y su naturaleza (Harteis, Gruber y Hertrampf, 2010) y estas son importantes para el aprendizaje puesto que coadyuvan a que los alumnos: (a) participen activamente en el aprendizaje; (b) persistan en las tareas; (c) comprendan el material escrito; y (d) afronten los problemas mal estructurados (Harteis, Gruber y Hertrampf, 2010; Kizilgunes,

Tekkaya y Sungur 2009; Lodewyk, 2007; Schommer, 1994). Sin embargo, existen dudas sobre: su relación con los campos del conocimiento (Buehl y Alexander, 2001); si son construcciones básicas generales; si pueden separarse de las suposiciones sobre los procesos de aprendizajes propios y ajenos; o si están ligadas al contexto y por tanto son situadas.

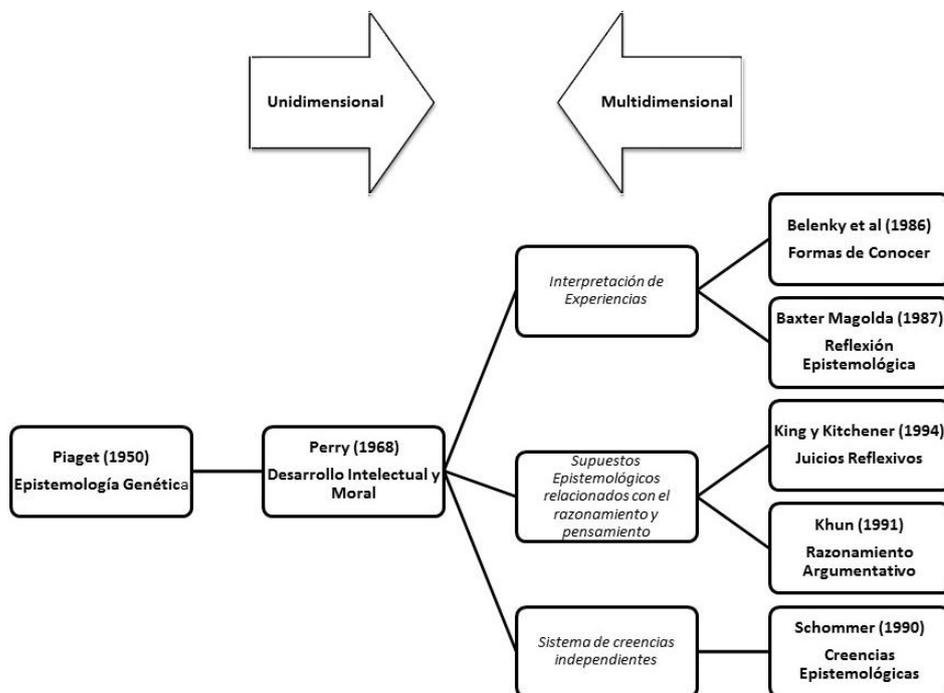


Figura 1. Evolución de las teorías epistemológicas

Fuente: Elaboración propia basada en Buehl y Alexander (2001), Hofer y Pintrich (1997) y Lodewyk (2007).

A pesar de las dudas, cabe señalar que la construcción de un sistema de creencias epistémicas tiene implicaciones sustanciales en el aprendizaje (Harteis, Gruber y Hertramph, 2010; Schommer, 1998), por ejemplo: (1) los estudiantes, que creen que el aprendizaje ocurre rápidamente, tienden a leer textos más superficialmente; (2) los estudiantes, que creen que el conocimiento es cierto, tienden a aprender hechos de memoria en lugar de entender el significado de lo que debe ser aprendido; (3) los estudiantes, que creen que las capacidades de aprendizaje están determinadas por habilidades innatas, muestran menos interés en las actividades diseñadas para dominar desafíos complejos; y (4) los estudiantes que confían en las autoridades no tienden a desafiar las fuentes de información. Esto significa que las creencias de los estudiantes están asociadas con las conductas que demuestran en su proceso de aprendizaje.

### 1.2. Teoría de la aceptación y uso de la tecnología

La investigación sobre la aceptación de la tecnología ha generado un cuerpo completo de modelos que intentan explicar las razones de la adopción de tecnologías en diferentes campos de la actividad humana (Kim, 2015). De allí que se puede afirmar que es un área madura de estudio y reflexión (Venkatesh et al., 2003). Algunos de los modelos más significativos son la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), el modelo de la aceptación tecnológica (Davis, 1989) y la teoría unificada de la aceptación y uso de las

tecnologías (Venkatesh et al., 2003) cuyos postulados han sido usados en diferentes contextos y con distintos métodos de investigación de acuerdo a las exigencias de los estudios desarrollados (Williams, Rana y Dwivedi, 2014). En efecto, la necesidad de elegir entre diferentes modelos y teorías generó confusión entre los investigadores, por lo que Venkatesh y colaboradores (2003) desarrollaron un modelo unificado que reúne puntos de vista alternativos sobre el uso y la aceptación de una innovación (Taherdoost, 2018).

El trabajo de Venkatesh y colaboradores (2003) surgió con el objetivo de revisar y analizar la literatura de adopción de nuevas tecnologías de la información a partir de los principales modelos existentes, tal como se detalla en la figura 2. Para ello, compararon las similitudes y diferencias entre varios modelos existentes con lo que pudo validar empíricamente sus principios y formuló un modelo unificado. En efecto, integraron los elementos de ocho modelos teóricos: la teoría de la acción razonada (TRA); el modelo de aceptación tecnológica (TAM); el modelo motivacional (MM); la teoría de la conducta planificada (TPB); un modelo consensuado entre el modelo de la aceptación de la tecnología y la teoría del comportamiento planificado (C-TAM-TPB); el modelo de uso de PC (MPCU); la teoría de la difusión de la innovación (IDT) y la teoría social cognitiva (SCT).

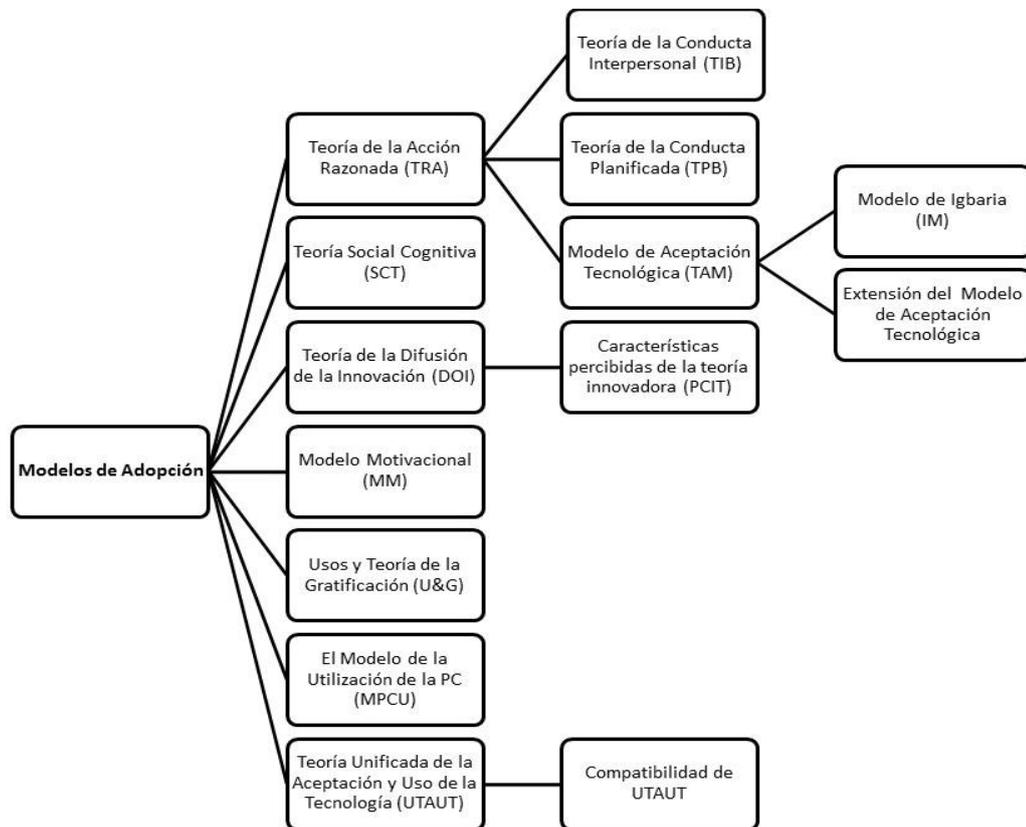


Figura 2. Evolución de los modelos teóricos sobre la adopción de tecnologías  
Fuente: Recuperado de Taherdoost (2018, p. 962).

La teoría unificada de la aceptación y uso de la tecnología (UTAUT) sugiere que cuatro constructos centrales (expectativa de rendimiento, expectativa de esfuerzo, influencia social y facilidad de condiciones) son directamente determinantes de la intención de comportamiento y que estos constructos son a su vez moderados por género, edad, experiencia y voluntad de uso (Venkatesh et al., 2003). Este modelo integrador ha

permitido explicar la intención de conducta en el uso de la tecnología y el uso en sí. Sin embargo, la investigación de Williams y colaboradores (2011) indica que sólo el 3.6% de un total de 450 artículos ha usado la teoría en su totalidad, mientras que la mayoría de investigadores ha integrado otros factores y usado las variables moderadoras de acuerdo a la conveniencia de sus estudios en curso (Lee, Korzan y Larsen, 2003). En efecto, Venkatesh, Thong y Xu (2012, 2016) plantearon una ampliación de su propuesta original integrando nuevos constructos como la motivación hedónica, el valor de precio y el hábito (UTAUT2), los cuales se centran en nuevas teorías ya que existían limitaciones prácticas para explicar la aceptación y uso de diferentes tecnologías en entornos organizacionales como no organizativos.

Venkatesh, Thong y Xu (2016) revisaron 1.267 estudios entre 2003 y 2014 clasificándolos en cuatro grupos: (1) artículos que usaron la teoría original; (2) artículos que aplicaron la teoría; (3) artículos que integraron la teoría con otras teorías; y (4) artículos que extendieron la teoría original. Con lo que se evidencia el robustecimiento del marco teórico a lo largo de los años. En esta línea, William, Rana y Dwivedi (2014) analizaron 174 artículos entre 2004 y 2011 encontrando que el modelo de aceptación tecnológica (TAM) ha sido el más usado en relación al modelo integrado UTAUT. Además, señalan que este modelo teórico ha sido usado sobre todo en gobierno electrónico (Zuiderwijk, Janssen y Dwivedi, 2015), banca electrónica, comercio electrónico (De Sena, Moriguchi, Andrade, 2016); debido a que se origina en el campo de la sociología, psicología y comunicaciones. En el campo educativo, se han registrado trabajos que en su conjunto buscan estudiar la reacción de los estudiantes frente a la tecnología y determinar los factores que contribuyen a su adopción y uso con fines de aprendizaje (Halili y Sulaiman, 2018; Nassuora, 2013; Raman, Sani y Kaur, 2014). Por tanto, esta investigación: (1) busca validar el uso de un entorno de aprendizaje diseñado en Facebook para el área de educación religiosa y (2) robustecer el marco teórico y experimental del uso del modelo UAUT en una realidad sudamericana.

## **2. Método**

Los objetivos de esta investigación son: (1) Comprender la relación entre las creencias epistemológicas de los estudiantes de cuarto de secundaria de una I.E. pública de Lima y la aceptación y uso de Facebook en educación religiosa y (2) Describir las categorías finales que constituyen las creencias epistemológicas de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje con la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión”.

Se ha escogido un estudio cualitativo bajo el paradigma de investigación interpretativa. De acuerdo con Erickson (2012), la investigación cualitativa busca documentar en detalle la conducta de los eventos cotidianos e identificar los significados que tienen esos eventos para quienes participan en ellos y para quienes los presencian. Por tanto, este tipo de investigación es apropiada en educación si queremos conocer los matices de la comprensión subjetiva que motivan a los participantes en un entorno para ubicar y comprender el cambio a lo largo del tiempo.

Así mismo, siguiendo las sugerencias de los investigadores para este tipo de categorías de estudio (Cano y Cardelle-Elawar, 2004) se ha trabajado desde un diseño fenomenográfico, el cual tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes sobre cómo las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno

(González-Ugalde, 2014, p. 144). Por tanto, el eje de la investigación no es el fenómeno o las personas, sino la relación entre ambos. Es decir, cómo el sujeto experimenta, percibe o comprende dicho fenómeno; de allí que el investigador debe poner entre paréntesis sus experiencias. Por tanto, es crucial que el sujeto del estudio haya experimentado el fenómeno de interés (Linder y Marshall, 2003).

En este enfoque de investigación, Creswell (2007) y González-Ugalde (2014), sostienen que se debe trabajar en grupo pequeños entre 5 y 25 participantes. Por esta razón, se entrevistó en profundidad a 10 estudiantes de cuarto de secundaria de una escuela pública de Lima-Perú. Estos estudiantes experimentaron durante el año académico 2018 el uso de una página de Facebook denominada “Entorno Virtual de Religión”. En ella, compartía información, participaban en debates, subían trabajos elaborados con recursos educativos de la web 2.0 y planteaban consultas y preguntas sobre las tareas y actividades desarrolladas en las clases. Cabe señalar que la implementación de esta página no fue obligatoria, pero al darse cuenta de que podían encontrar información importante para el desarrollo del curso y teniendo en cuenta que la mayoría tiene celular y accede a internet, el uso de la misma se generalizó rápidamente.

Para recoger la información, se usó una entrevista semiestructurada a partir de la técnica del auto-reporte. Así, se pudo indagar en profundidad la experiencia sobre un fenómeno particular (González-Ugalde, 2014 p.148). De esta forma se buscó descubrir formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan un fenómeno específico. En efecto, se elaboró una guía de entrevista a partir de las definiciones de las categorías y subcategorías implicadas y descritas en las investigaciones de Hofer y Pintrich (1997) para las creencias epistemológicas y Venkatesh, Thong y Xu (2003) para la UTAUT (cuadro 1). Las preguntas que se plantearon inicialmente fueron aplicadas con flexibilidad y dando espacios para repreguntas de acuerdo a las necesidades de comprensión de los estudiantes; buscando además que puedan reflexionar sobre su experiencia y tengan la libertad de responder con sinceridad (Creswell, 2007; González-Ugalde, 2014; Greasley y Ashwort, 2005; Linder y Marshall, 2003).

Cuadro 1. Definiciones de las subcategorías de estudio

CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS		ACEPTACIÓN Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS	
Subcategorías	Definición	Subcategorías	Definición
Certeza del Conocimiento (CEC)	Grado en que un conocimiento es entendido como fijo o evoluciona en el tiempo.	Expectativa de Rendimiento (PE)	Es el grado de las creencias individuales sobre los beneficios que puede obtener en el trabajo con el uso de una tecnología.
Complejidad del Conocimiento (COC)	Se refiere al hecho de que el conocimiento es producto de la acumulación de hechos y conceptos altamente interrelacionados.	Expectativa de Esfuerzo (EE)	Es el grado de facilidad asociado con el uso de una tecnología.
Fuente del Conocimiento (FUC)	Se entiende como la identificación del origen del conocimiento sea en la autoridad o en la interrelación con los otros.	Influencia Social (SI)	Es el grado en que un individuo percibe que los demás creen que debe usar una tecnología.
Justificación del Conocimiento (JC)	Se refiere a la forma cómo los individuos justifican sus creencias basándose en argumentos razonados y evidencias.	Facilidad de Condiciones (FC)	En el grado en que una persona cree que una organización e infraestructura técnica existen para darle soporte al uso de una tecnología.

Fuente: Elaboración propia basado en Hofer y Pintrich (1997) y Venkatesh, Thong y Xu (2003).

Cabe señalar que en este tipo de investigaciones las categorías de estudio permiten la comprensión del fenómeno. De allí que no son exclusivas del punto de vista individual. Ahora bien, el trabajo de campo consistió en: (1) Seleccionar los grados de secundaria más adecuados para esta investigación; (2) Dialogar con el director de la I.E. para dar cuenta del estudio y las implicancias del mismo; (3) Seleccionar a los estudiantes de forma aleatoria, teniendo en cuenta su participación activa en el entorno virtual en cuestión; (4) Enviar cartas de consentimiento informado a los padres de familia a fin de solicitar el permiso respectivo y cumplir con la ética de la investigación; (5) Seleccionar a los estudiantes a partir de la aceptación de sus padres así como su compromiso y disponibilidad de tiempo.

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de octubre y noviembre del año 2018. Al finalizar se transcribieron asignándoles una etiqueta con el siguiente formato [E1, CEC-PE,4A, p.1]. En ella aparecen 4 elementos descriptores: (1) número identificativo de cada estudiante; (2) relación entre categorías a las que hace referencia el discurso, ej: certeza del conocimiento (CEC) y expectativa de rendimiento (PE); (3) el grado y sección a la que pertenecen; (4) la página de la transcripción donde se encuentra la cita. Con estos elementos se procedió a seguir la siguiente ruta para el análisis (Trigwell, 2000; Willis, 2017). En primer lugar, se identificaron las palabras y expresiones más usadas por los estudiantes en relación a las categorías de estudio. Luego, se sistematizaron las expresiones seleccionadas de las entrevistas para organizar las categorías iniciales de significado. Acto seguido, se establecieron familias de términos para asignarles un significado conjunto y establecer las relaciones de categorías que los estudiantes habían manifestado. A continuación, se seleccionaron las citas más significativas de cada una de las categorías de trabajo con la intención de resaltar las relaciones entre las subcategorías del marco teórico. Finalmente, se identificaron las categorías finales y se escogieron las citas que coadyuvan al logro de los objetivos de la investigación.

### 3. Resultados

Los resultados se presentan teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. En cuanto al primer objetivo, se puede evidenciar la existencia de relación entre las creencias epistemológicas y el nivel de aceptación y uso de la página de Facebook teniendo en cuenta los discursos de los estudiantes:

*Porque ayuda bastante a las personas a desenvolverse, resolver bien los exámenes y sacar mejores notas. Y además es gratis.* [E4, CEC-PE, 4B, p. 3]

*Sí, porque el docente publica información detallada sobre el tema que hemos tratado en clases. Entonces se me hace mucho más fácil buscar la información... Confío en lo que el docente me indica.* [E5, COC-EE, 4A, p. 1]

*Yo no usaba Facebook, recién lo comencé a usar en primero de secundaria porque mis amigos lo usaban. Es la moda entre todos. De ahí lo usé más porque el profesor comenzó a usarlo para actividades del curso.* [E6, FUC-SI, 4C, p. 2]

*Sí, a través de la página, por las encuestas. Sólo con dar like a la página siempre recibes las notificaciones y ya no te pierdes lo que faltó en clase... A mí lo que más me sirven son los videos, películas, cortometrajes. Eso me ayuda mucho a entender mejor el tema.* [E1, JC-FC, 4B, p. 4]

*Aunque consideran que: Facebook no siempre es seguro. A veces consigues información, pero no siempre es buena.* [E2, JC-PE, 4B, p. 5]

Estos fragmentos de discursos expresan la relación entre las categorías tal como se detalla en la figura 3.

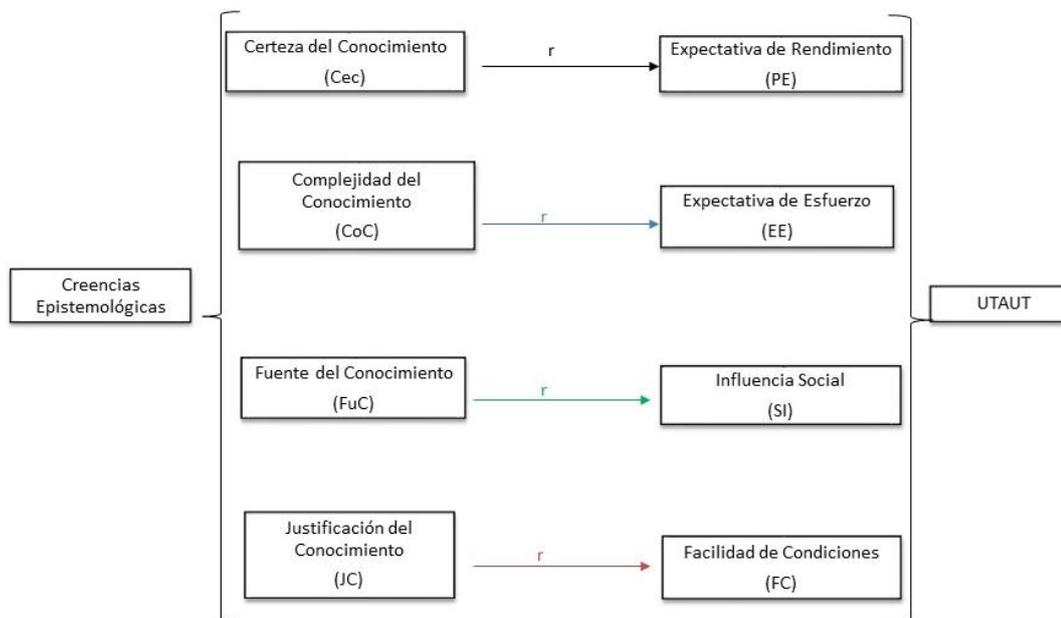


Figura 3. Categorías relacionadas en los discursos de los estudiantes  
Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente a estos hallazgos, en las figuras 4a y 4b se puede apreciar el análisis de las entrevistas a la luz de las categorías estudiadas. Con esto, se confirma la aceptación y uso académico del entorno virtual de Facebook.

Respecto del segundo objetivo se pudo descubrir 6 categorías que expresan las razones de los estudiantes para aceptar y usar el entorno de Facebook. A continuación, se describen los hallazgos presentados en la figura 5.

### 3.1. Beneficios obtenidos con el uso de la página de Facebook

Para los estudiantes, aceptar y usar Facebook está relacionado con creencias sobre: (1) existencia de grupos académicos; (2) complementar lo trabajado en clase; (3) obtener mejores notas en el curso; (4) ubicación de recursos de forma permanente; (5) aprender aspectos específicos del área. Así lo resaltan los siguientes discursos:

*...hay grupos, canales que ayudan en cierta forma a aprender más de un tema... Hay un grupo de matemática donde estoy metido, los busqué porque estaba bajo en matemáticas. Busco grupos para aprender... por ejemplo un grupo de religión que me enseñó varias cosas que no sabía, me hizo entender más. [E8, FUC-PE, 4C, p. 29]*

*Facilita para seguir la secuencia de la clase. Es un complemento entre lo que veo y hago en clase. [E9, JC-FC, 4B, p. 36]*

*...puedo encontrar lo que necesito para resolver un examen o una prueba oral que el profesor me puede dejar. También puedo reforzar ideas o corregirme. Puede servirme como retroalimentación y así mejorar mis notas. [E4, JC-PE, 4B, p. 13]*

*...si faltó un día, en la página de entorno virtual se encuentran los trabajos que deja. Puedo entrar y verificar que han dejado y darme una idea... Por ejemplo la película de Molokai que dejó e hizo preguntas en el aula. Yo la primera vez que se publicó no la ví y dio una segunda oportunidad y recién la pude ver para poder tener alguna participación en clase y sí ayuda mucho. [E1, JC-PE, 4B, p. 4]*

...la página ayuda a entender y aprender más. Así hago un mejor trabajo y mejoro mis notas... es más entendible, hay mayor información... por ejemplo, las lecturas de la Biblia fueron más entendibles con los videos...trabajos de manualidades.... [E7, COC-FC, 4C, p. 25]

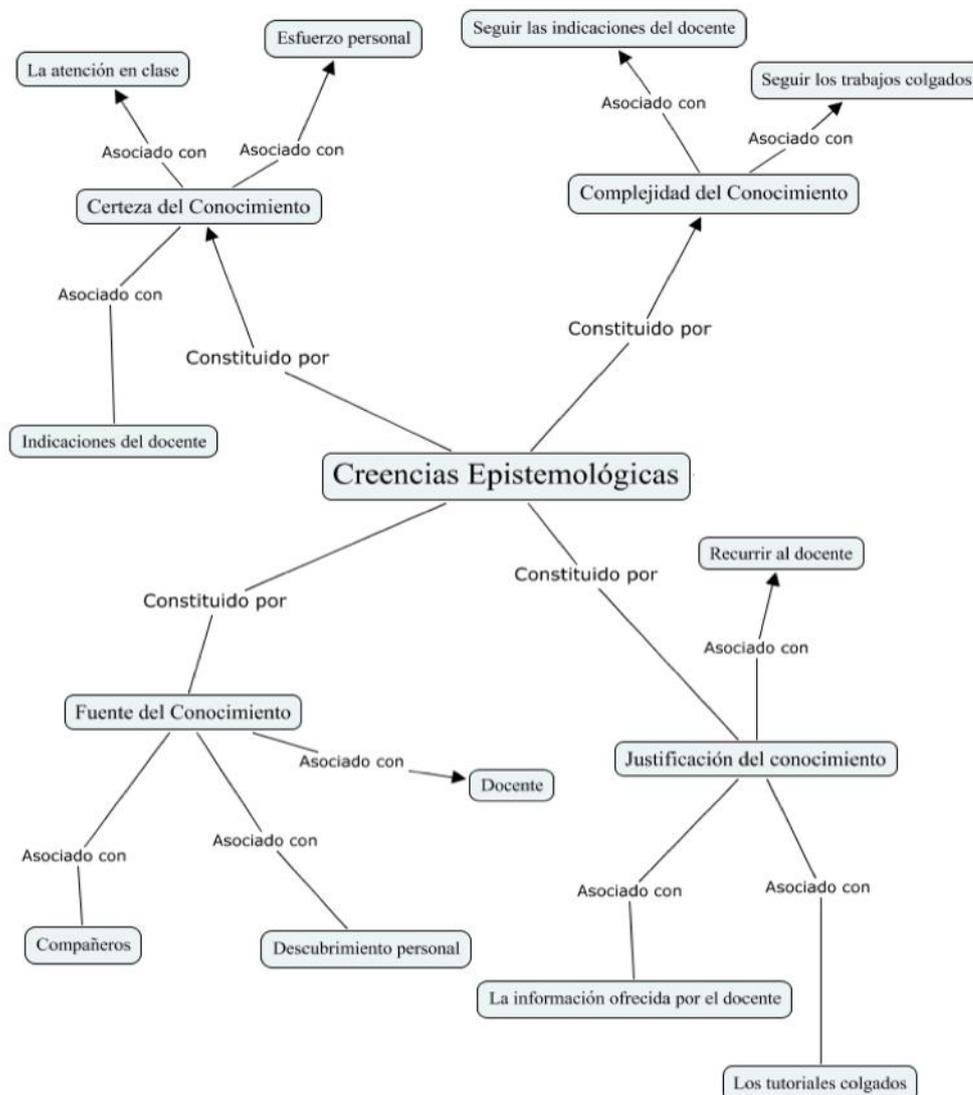


Figura 4a. Análisis de categorías y subcategorías de Creencias epistemológicas  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Influencia social para aceptar usar la página de Facebook

Los estudiantes indican que el uso de Facebook y la página diseñada para el curso en cuestión fue producto de dos grupos de personas: (1) adultos (docente y familiares) quienes les indicaron la utilidad y beneficios de la página y (2) compañeros de clase con los cuales se compartía intereses sociales y amicales.

Hace años cuando creé mi cuenta, mi hermana me enseñó cómo usarlo. Me dijo que era para comunicarme mejor. Ella me enseñó y confié en ella y luego vi que otros lo usaban y eso me animó a continuar en la red... Luego un profesor lo dijo. Es decir, siempre he visto la utilidad porque un adulto me lo ha recomendado. [E8, FUC-SI, 4C, p. 30]

*Al principio vi que mis amigas lo tenían, por eso me creé uno. Y de ahí lo usé para medios del colegio. Inicialmente fueron mis amigos. [E7, FUC-SI, 4C, p. 26]*

Sin embargo, una participante añadió que si bien reconoce la influencia del docente en su decisión; contrasta las opiniones e incluso cuestiona al docente

*Sí, mis compañeros me dijeron que usar Facebook es fácil, les creí porque los veía haciendo los trabajos, sus resultados y las notas. También el profesor y con ese uso veía los resultados y notas. Le doy más credibilidad a mi profesor. Pero también a mis compañeros. Contrasto lo dicho por el docente y mis compañeros. Pero cuestiono un poco a mi profesor. [E9, FUC-SI, 4B, p. 35]*

Por otro lado, un grupo minoritario señala que el hecho de usar Facebook con fines de aprendizaje fue motivado por necesidades personales.

*Yo lo usé desde un principio por comunicación, tenía a mi familia muy lejos y lo usaba para hablar con ellos. También, mantuve contacto con mis compañeros y además por educación, comencé a ver páginas que me informaban y fue por eso que empecé a usar Facebook. [E6, FUC-SI, 4A, p. 2]*

*No, yo lo he descubierto, y estoy convencido de eso. [E4, FUC-FC, 4B, p. 3]*

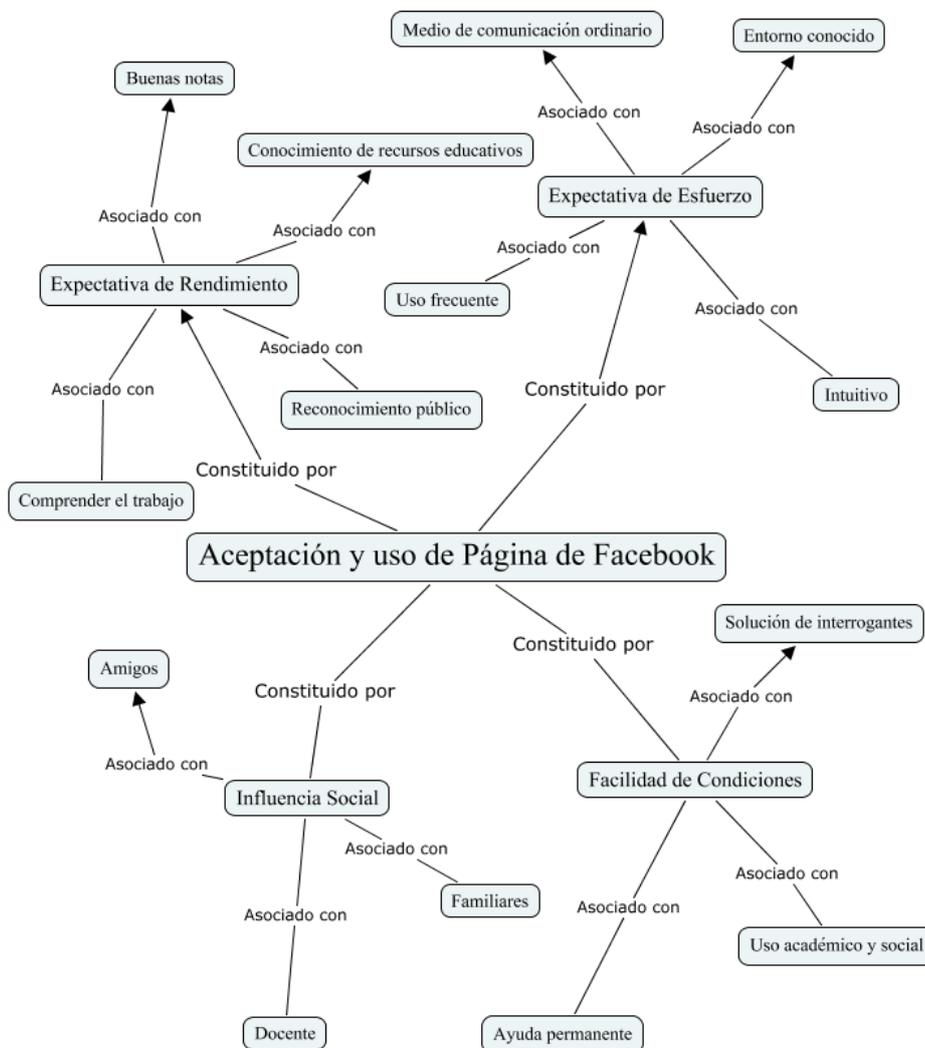


Figura 4b. Análisis de categorías y subcategorías de Aceptación y uso de página Facebook  
Fuente: Elaboración propia.

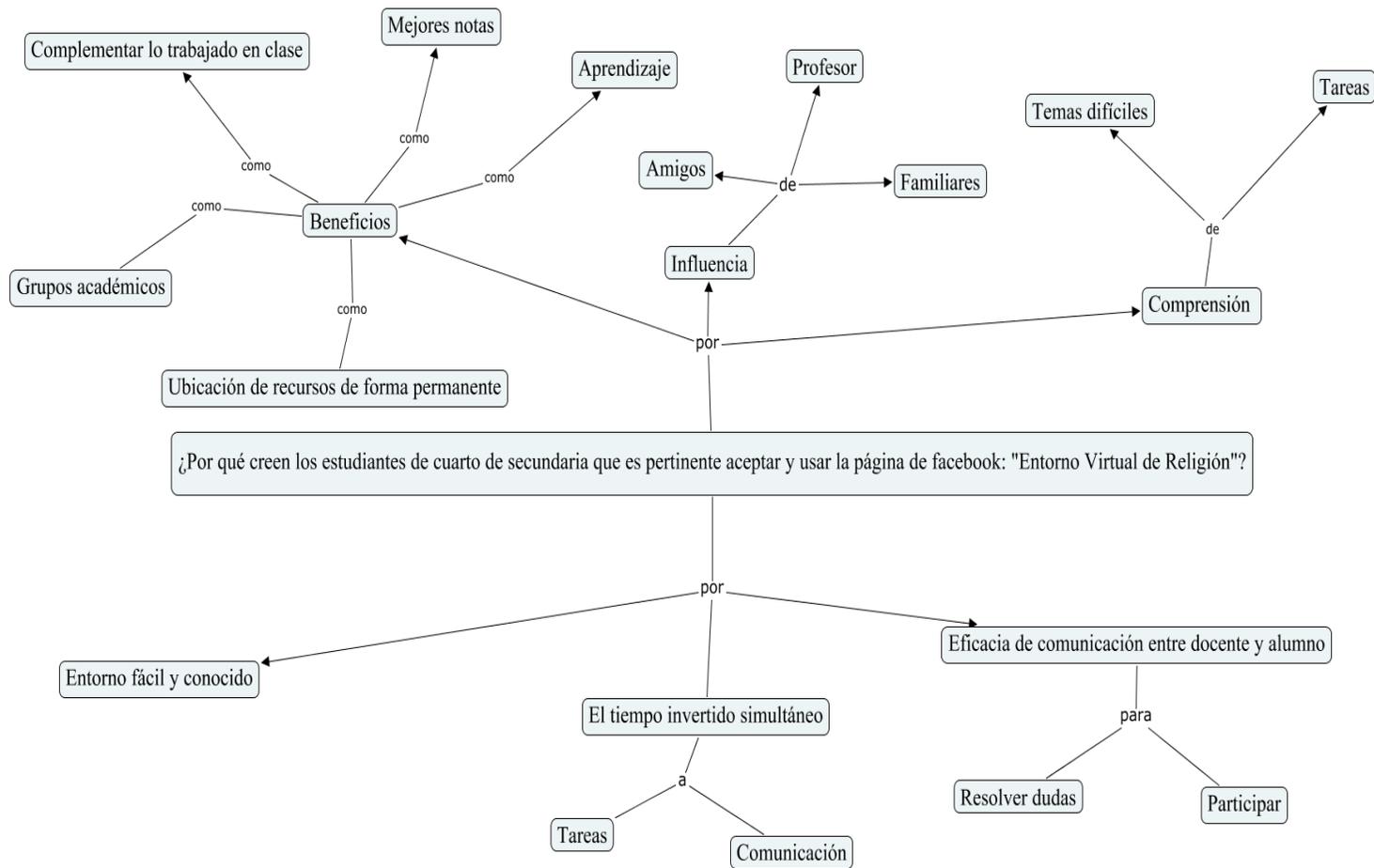


Figura 5. Sistema de creencias de los estudiantes a partir de las entrevistas realizadas  
Fuente: Elaboración propia.

### **3.3. Comprensión de actividades académicas**

Básicamente los estudiantes consideran que el uso de Facebook se debe a que con los recursos y publicaciones del docente pueden entender los temas en desarrollo y los trabajos y actividades que se les plantea.

*Es una manera de llegar a los alumnos, eso permite conocer lo que estamos haciendo en clases. Seguir la secuencia de lo que se hace en clase y así se puede estar en la línea de lo que el profesor espera. [E3, JC-FC, 4B, p. 11]*

*...al ver la página, hay mayor información y entiendo mejor. Se hace más fácil, hay información precisa... obtengo mayor información, entiendo mejor. Como publican videos es más llamativo y entendible. [E8, COC-EE, 4C, p. 30]*

Cabe señalar que algunos estudiantes consideran que el beneficio también se relaciona con aspectos motivacionales y afectivos.

*Sí, porque puedes consultar dudas, publicar tus dudas y el profesor puede ver si el comentario es importante y tal vez ayude a aclarar otras dudas ya presentadas. Y si es algo más específico puedes usar el inbox con el docente. Si lo recomendaría porque te puede ayudar mucho, se puede colocar también aspectos motivacionales, recomendaciones, no sólo tareas y actividades. [E2, JC-SI, 4B, p. 8]*

### **3.4. Entorno fácil y conocido**

La mayoría de estudiantes consideran que el entorno que ofrece la página de Facebook objeto de la investigación no exige una preparación o entrenamiento adicional. Por el contrario, es un entorno familiar y amigable. En efecto, antes del uso que se le da en clases, ellos lo usaban con fines sociales.

*...todos tenemos Facebook en el colegio, es algo que en nuestro mundo es normal. Con la página todos pueden acceder. [E5, JC-EE, 4A, p. 19]*

*Al inicio fue algo complicado, porque no sabía cómo usarlo. Pero luego aparecieron tutoriales que te explicaban cómo usarlo. Lo principal era lo social, pero ahora puedes crear grupos, mandar mensajes, publicar fotos, puedes hacer casi de todo en Facebook. Es fácil porque ya lo conocía. Con el tiempo que uso Facebook se me ha hecho muy familiar. [E2, JC-EE, 4B, p. 7]*

### **3.5. Tiempo invertido en el uso de la página de Facebook**

En cuanto al tiempo la mayoría de estudiantes coincide en que el uso de la página de Facebook no requiere un tiempo adicional. Por el contrario, se adapta al tiempo de su uso regular con fines sociales al que están acostumbrados. En consecuencia, no constituye una recarga y no tienen dificultades en usar este entorno virtual con fines de aprendizaje.

*Está en el tiempo normal de mi uso. Ingreso en un tiempo determinado y básicamente para revisar las páginas de Facebook así que no me genera tiempo adicional. Aprovecho también para comunicarme. [E7, JC-EE, 4A, p. 27]*

*...uno tranquilamente está en Facebook y te llega la notificación que el profesor ha publicado algo. Así sabes que tienes que ver y hacer. [E10, JC-EE, 4A, p. 39]*

### **3.6. Eficacia de la comunicación entre docente y alumno**

En la última categoría los estudiantes consideran que el uso de la página de Facebook, ofrece la posibilidad de tener una comunicación eficiente con el docente. La efectividad se determina porque les permite aclarar dudas, consultar sobre las tareas y participar activamente, puesto que en las sesiones presenciales el tiempo no alcanza.

*...si tengo alguna duda puedo comunicarme con el docente. Quizás se demore en contestar, pero nos resuelve la duda. No hay la excusa que no entendías. [E10, JC-EE, 4A, p. 40]*

Cabe señalar, que las herramientas de comunicación de la página también son usadas entre pares, aunque siempre apelan al prestigio del profesor al momento de despejar dudas.

*Si ...hay algo que no entiendo puedo consultarla con el profesor. También con mis compañeros, porque a veces si hay algo que no entiendo les pregunto y si lo saben me lo explican... Pero el profesor sabe más. [E5, JC-FC, 4A, p. 18]*

En este proceso, ellos también crean otros grupos para mantenerse en contacto y así ir aclarando las dudas, por lo que no se evidencia complicaciones en acepta y usar los servicios que Facebook ofrece.

*...puedes comunicarte con tus profesores y compañeros. Si faltas puedes preguntarles a los compañeros o al docente. Hay grupos del salón a parte de la página del profesor. Es útil para comunicarme. [E2, CEC-FC, 4B, p. 6]*

Finalmente, todos los estudiantes reconocen la utilidad y beneficios obtenidos con el uso de la página de Facebook en cuestión. Sin embargo, reflexionan sobre el tipo de uso que algunos le dan, los peligros existentes y el aprovechamiento de sus herramientas.

*Es válido para aprender si le das un buen uso ya que también hay peligros con personas extrañas. [E5, JC-SI, 4A, p. 17]*

*...hay alumnos irresponsables que a pesar de tener las herramientas a la mano no las quieren usar...al final todo depende de cada uno. [E10, Coc-EE, 4A, p. 38]*

#### 4. Discusión y conclusiones

El desarrollo de la investigación ha permitido resaltar que la perspectiva del estudiante es fundamental para una enseñanza y aprendizaje efectivo (Steffl-Mabry, Radlick y Doane, 2010). De hecho, se constata que pocas investigaciones consideran las creencias de los estudiantes en la integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación; deteniéndose más bien en la percepción de los maestros y gestores de la educación (Haixia, Chin-Hsi y Dongbo, 2017). Sin embargo, es sabido que el aprendizaje de los estudiantes mejora cuando los educadores prestan atención a conocimientos y creencias que los alumnos aportan a una tarea de aprendizaje y utilizan este conocimiento para desarrollar aprendizajes monitoreando sus percepciones a medida que el proceso de enseñanza continúa (Bransford, Brown y Cocking, 2000).

Ahora bien, como es sabido, la UTAUT constituye un aporte significativo en la creación de condiciones para la integración efectiva de tecnologías en la educación. Así, en los aproximadamente 15 años de vigencia ha sido aplicada de acuerdo a los requerimientos específicos de los investigadores (Lee, Korzan y Larsen, 2003; Venkatesh, Thong y Xu, 2016; Williams et al., 2011). En efecto, el interés ha sido impulsado por la constatación tanto teórica como empírica de que el éxito educativo de las herramientas tecnológicas depende del nivel de aceptación del usuario (Khechine, Lakhel y Ndjambou, 2016). Esta aceptación pasa necesariamente por lo que ellos creen que es útil, significativo y conveniente a su proceso de aprendizaje teniendo en cuenta la evolución de su pensamiento y madurez intelectual (Harteis, Gruber y Hertrampf, 2010; Schommer, 1998).

El primer objetivo planteaba comprender la relación entre las creencias epistemológicas de los estudiantes de cuarto de secundaria con la aceptación y uso de Facebook en el área de educación religiosa. Al respecto, está probado que efectivamente las creencias de las personas desempeñan un rol clave en el aprendizaje (Harteis, Gruber y Hertrampf, 2010; Schommer, 1998) y la decisión de aceptación de las tecnologías con fines de aprendizaje (Haixia, Chin-Hsi y Dongbo, 2017; Halili y Sulaiman, 2018; Raman, Sani y Kaur, 2014; Teo, Doleck y Bazelais, 2018).

De hecho, los adolescentes están interesados en las tecnologías que proporcionan facilidad para el aprendizaje y crean experiencias divertidas y placenteras. Esto significa que sus creencias y expectativas son distintas a las de los adultos (Moghavvemi et al., 2017). En efecto, los participantes fueron mencionando que decidieron aceptar y usar Facebook por diversas razones, las cuales se asociaban a decisiones personales fruto del análisis y la reflexión o a la influencia de sus pares y del docente. Esto prueba lo planteado por Lee y Chan (2017), quienes afirman que las creencias epistemológicas están relacionadas con la metacognición y autorregulación. En otras palabras, la decisión de aceptar una tecnología parte de un proceso evolutivo y complejo que va configurando un significado particular para el usuario. Por tanto, las creencias de los estudiantes juegan un rol importante en relación a cómo afrontan el contenido didáctico y las tareas académicas de un área en particular (Pajares, 1992; Yilmaz-Tuzun y Sami, 2010), más aún si estos aspectos se encuentran potenciados con tecnología a través del entorno virtual de Facebook denominado en nuestro caso: “Entorno Virtual de Religión”.

En cuanto al segundo objetivo, se propuso describir las categorías finales que constituyen las creencias epistemológicas de los estudiantes en sus experiencias con el uso de Facebook en el área de educación religiosa. En este caso, se analizó los discursos de los alumnos desde las categorías planteadas por Hofer y Pintrich (1997) para las creencias epistemológicas y Venkatesh, Thong y Xu (2003) para la UTAUT. A partir del estudio, se encontraron 6 categorías que reflejan la relación entre las 8 sub categorías de las variables trabajadas por los autores mencionados. En la figura 6, se puede apreciar las relaciones existentes.

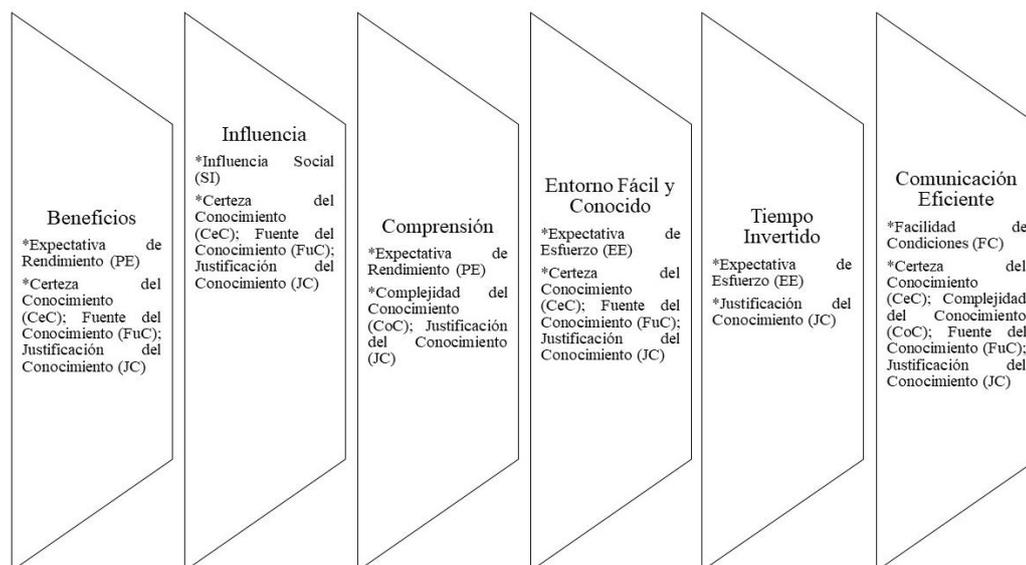


Figura 6. Categorías emergentes del discurso de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Estos hallazgos, reflejan un conjunto de creencias sobre cómo los estudiantes comprenden la utilidad de la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión” desde la experiencia vivida a lo largo del año lectivo 2018. Lo cual es coherente con la metodología fenomenográfica, que “busca identificar y describir las formas cualitativamente diferentes sobre cómo las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno. Cabe señalar que estas experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto”. (González-Ugalde, 2014, p. 144).

Los resultados, coinciden con lo encontrado por Stefl-Mabry, Radlick y Doane (2010), quienes identificaron que los estudiantes utilizan de forma paralela los recursos tecnológicos para sus tareas y para la vida social. Así mismo, los alumnos entrevistados señalan que el uso de la página de Facebook “Entorno Virtual de Religión” no les representa un tiempo de trabajo adicional, sino que el tiempo invertido es el mismo para las tareas y la vida social. Por otro lado, Al-Azawei (2018) junto a Raman, Sani y Kaur (2014) encontraron que la expectativa de rendimiento constituye un factor de predictibilidad en el uso constante de Facebook, lo cual es congruente con la creencia de que el uso de la página “Entorno Virtual de Religión” ofrece beneficios académicos significativos. Esto, es complementado con el hecho de que Facebook ofrece un entorno familiar y fácil de usar, constituyendo así un factor de predictibilidad para su aceptación y uso (Venkatesh, 2000).

Además, con el estudio se identificó que la influencia social es un elemento determinante para la aceptación y uso de una tecnología. Así, Sánchez, Cortijo y Javed (2014) hallaron que la influencia social es el principal factor de adopción de Facebook; mientras que Aluri y Tucker (2015) sostienen que la influencia social determina las conductas de las personas. La red de influencias está formada por cuatro grupos: subordinados, compañeros, superiores y otros profesionales. En este caso los estudiantes participantes manifiestan que el uso de Facebook con fines de aprendizaje estuvo influenciado por sus compañeros y docente. Sin embargo, reconocen el nivel determinante de la autoridad del profesor por encima de sus pares. Esto también es coherente con el estudio de Carr y colaboradores (2013), quienes señalan que la credibilidad del instructor (docente, en este caso) afecta positivamente el conocimiento del área. De hecho, la influencia social determina una actitud positiva y accesible para cualquier innovación y desarrollo del conocimiento (Aluri y Tucker, 2015; Moghavvemi et al., 2017).

Para concluir se puede afirmar que: (1) Las creencias de los estudiantes constituyen factores significativos cuando se decide usar una tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) Las creencias de los alumnos difieren de los adultos en función de su edad y experiencias adquiridas; (3) El marco teórico utilizado permitió analizar desde una perspectiva fenomenográfica las experiencias de los alumnos en el uso de Facebook en el área de educación religiosa; (4) Se lograron identificar seis categorías que describen las creencias epistemológicas de los alumnos participantes para aceptar y usar Facebook; y (5) Se puede inferir que la facilidad de uso, el tiempo invertido, la influencia social así como los beneficios académicos y de aprendizaje logrados en su experiencia escolar, constituyen las creencias de los alumnos para aceptar y usar la red social en cuestión.

Como limitaciones de la investigación, se puede considerar (1) la cantidad de estudiantes participantes. El diseño elegido implica trabajar con grupos pequeños por lo que sería conveniente desarrollar estudios similares con mayor cantidad de alumnos y en un enfoque mixto. Así, se podría recoger información cuantitativa que permita obtener

tendencias y enriquecer el análisis e interpretación; (2) las dificultades de acceso a la red y equipos de cómputo disponibles en la institución educativa pública. Sin embargo, los estudiantes revisaban la información en sus celulares y trabajaban en sus hogares ya que la mayoría cuenta con dispositivos e internet.; y (3) las normas de la escuela que prohíben el uso de celulares y las redes sociales para evitar conductas ambiguas. Por ello se tuvo que informar a los padres de familia sobre esta metodología, así como solicitar el consentimiento informado y presentar un proyecto de trabajo a la dirección del plantel para obtener la autorización correspondiente.

Se sugiere realizar futuras investigaciones usar la teoría extendida UTAUT2 (Venkatesh, Thong y Xu, 2012) y en diferentes contextos escolares bajo un paradigma mixto. Así mismo, se debería estudiar las creencias epistemológicas de los estudiantes a lo largo del período escolar en las diferentes áreas curriculares para determinar su postura frente a los materiales y didáctica usada por los docentes. En este sentido, sería pertinente validar y estandarizar instrumentos basados en la teoría de Schommer (1994, 1998) para las creencias epistemológicas y de Venkatesh, Thong y Xu (2012) para la aceptación y uso de las tecnologías en educación. Finalmente, sería adecuado trabajar estas categorías de estudio en relación a otras tecnologías que los docentes usan para innovar y desarrollar competencias.

## Referencias

- Al-Azawei, A. (2018). Predicting the adoption of social media: An integrated model and empirical study on facebook usage. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 13, 233-257. <https://doi.org/10.28945/4106>
- Aluri, A. y Tucker, E. (2015). Social influence and technology acceptance: The use of personal social media as a career enhancement tool among college students. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 27(2), 48-59. <https://doi.org/10.1080/10963758.2015.1033103>
- Aypay, A. (2010). Teacher education student's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2599-2604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.380>
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. y Tarule, J. M. (1986). Women's ways of knowing: The development of selfvoice and mind. Nueva York, NY: Basic Books
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Buehl, M. y Alexander, P. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4) 385-418. <https://doi.org/10.1023/A:1011917914756>
- Cano, F. y Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187. <https://doi.org/10.1007/BF03173230>
- Carr, C., Zube, P., Dickens, E., Hayter, C. y Barterian, J. A. (2013). Toward a model of sources of influence in online education: Cognitive learning and the effects of Web 2.0. *Communication Education*, 62(1), 61-85. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.724535>
- Cvetkova, B., Atanasoska, T., Iliev, D., Andonovska-Trajkovska, D. y Seweryn-Kuzmanovska, M. (2015). Importance of investment in research's of students and teachers epistemological and pedagogical beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1299-1303. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.582>

- Clark, C. y Peterson, P. (mayo, 1984). *Teachers' thought processes*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: SAGE publications.
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- De Sena, R., Moriguchi, S. y Andrade, D. F. (2016). Intention of adoption of mobile payment: An analysis in the light of the unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT). *Revista de Administração e Inovação*, 13(3), 221-230. <https://doi.org/10.1016/j.rai.2016.06.003>
- Erickson, F. (2012). Qualitative research methods for science education. En Fraser, B. J. (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 1451-1469). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7\\_93](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_93)
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Haixia, L., Chin-Hsi, L. y Dongbo, Z. (2017). Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: A survey of teachers of English as a foreign language in China. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8), 745-765. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1347572>
- Halili, S. H. y Sulaiman, H. (2018). Factors influencing the rural students' acceptance of using ICT for educational purposes. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.022>
- Harteis, C., Gruber, H. y Hertrampf, H. (2010). How epistemic beliefs influence e-learning in daily work-life. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 201-211.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Khechine, H., Lakkhal, S. y Ndjambou, P. (2016). A meta-analysis of the UTAUT model: Eleven years later. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 32(2), 138-152. <https://doi.org/10.1002/cjas.1381>
- Kim, H. C. (2015). Acceptability engineering: The study of user acceptance of innovative technologies. *Journal of Applied Research and Technology*, 13(2), 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.jart.2015.06.001>
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C. y Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.243-256>
- Lee, W. y Chan, V. C. (2017). Cross-sectional study on Chinese secondary school students' epistemic beliefs and fallacy identification. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(1-2), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0322-1>
- Lee, Y., Kozar, K. y Larsen, K. (2003). The technology acceptance model: Past, present, and future. *Communications of the Association for Information Systems*, 12(1), 752-780. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01250>

- Linder, C. y Marshall, D. (2003). Reflection and phenomenography: Towards theoretical and educational development possibilities. *Learning and Instruction*, 13(3), 271-284.  
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00002-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00002-6)
- Lodewyk, K. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. *Educational Psychology*, 27(3), 307-327.  
<https://doi.org/10.1080/01443410601104080>
- Ministerio de Educación. (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2015). *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Lima: MINEDU.
- Moghavvemi, S., Paramanathan, T., Rahin, N. y Sharabati, M. (2017). Student's perceptions towards using e-learning via Facebook. *Behaviour & Information Technology*, 36(10), 1081-1100. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2017.1347201>
- Nassuora, A. B. (2012). Students acceptance of mobile learning for higher education in Saudi Arabia. *American Academic & Scholarly Research Journal*, 4(2), 24-30.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.  
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Raman, A., Sani, R. M. y Kaur, P. (2014). Facebook as a collaborative and communication tool: A study of secondary school students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 155, 141-146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.270>
- Sánchez, R., Cortijo, V. y Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education*, 70, 138-149.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' educational beliefs and teaching practices*. Brisbane: Griffith University.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.  
<https://doi.org/10.1007/BF02213418>
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge and learning in school, work, and everyday life. En M. Smith y T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 127-143). Hillsdale, CA: Erlbaum.
- Steffl-Mabry, J., Radlick, M. y Doane, W. (2010). ¿Can you hear me now? Student voice: High school & middle school students' perceptions of teachers, ICT and learning. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(4), 64-82.
- Taherdoost, H. (2018). A review of technology acceptance and adoption models and theories. *Procedia Manufacturing*, 22, 960-967. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.137>
- Teo, T., Doleck, T. y Bazalais, P. (2018). The role of attachment in Facebook usage: A study of Canadian college students. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 256-272.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1315602>
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. En J. Bowden y E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 62-82). Melbourne: RMIT University Press,

- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information System Research*, 11(4), 342-365. <https://doi.org/10.1287/isre.11.4.342.11872>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L. y Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178. <https://doi.org/10.2307/41410412>
- Venkatesh, V., Thong, J. y Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. *Journal of the Association for Information Systems*, 17(5), 328-376. <https://doi.org/10.17705/1jais.00428>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. y Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Williams, M. D., Rana, N. P. y Dwivedi, Y. K. (2014). The unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT): A literature review. *Journal of Enterprise Information Management*, 28(3), 443-488. <https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2014-0088>
- Williams, M., Rana, N., Dwivedi, Y. y Lal, B. (2011). *Is UTAUT really used or just cited for the sake of it? a systematic review of citations of utaut's originating article*. Recuperado de <http://aisel.aisnet.org/ecis2011/231>
- Willis, A. S. (2017). The efficacy of phenomenography as a cross-cultural methodology for educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(5), 483-499. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1283398>
- Yilmaz-Tüzün, Ö. y Sami, M. (2010). Investigating the relationships among elementary school students' epistemological beliefs, metacognition, and constructivist science learning environment. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 255-273. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9163-6>
- Zuiderwijk, A., Janssen, M. y Dwivedi, Y. K. (2015). Acceptance and use predictors of open data technologies: Drawing upon the unified theory of acceptance and use of technology. *Government Information Quarterly*, 32(4), 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2015.09.005>

## Breve CV de los autores

### Mario Armando Cartagena-Beteta

Profesor de la Maestría en Integración e Innovación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magíster en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Tecnología (EDUTECH-PUCP). Docente de Educación Religiosa en la I.E. 1264 "Juan A. Vivanco Amorín" (Lima, Perú). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1558-485X>. Email: [mcartagenab@pucp.pe](mailto:mcartagenab@pucp.pe)

### Lucrecia Chumpitaz-Campos

Profesora de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Doctora de la Universidad Abierta de Catalunya (UOC). Miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Miembro de World Educational Research

Association (WERA). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2454-8495>. Email: [lucreciachumpitazc@unife.edu.pe](mailto:lucreciachumpitazc@unife.edu.pe)



# Reconstrucciones “Resilientes” de la Identidad Profesional del Profesorado: Endoprivatización y Cultura Performativa en Andalucía (España)

## "Resilient" Reconstructions of Teachers Professional Identity: Endoprivatization and Performative Culture in Andalusia (Spain)

Javier Molina-Pérez \*

Julián Luengo

Universidad de Granada, España

La investigación tiene como objeto de estudio comprender cómo las reformas promulgadas bajo la agenda neoliberal podrían estar transformando la identidad del profesorado y las prácticas docentes. Metodológicamente se sigue un enfoque inductivo concretado en la propuesta de la Teoría Fundamentada. Se define un muestreo teórico determinado por criterios de relevancia y acotado a la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se plantea una entrevista semiestructurada en profundidad, desarrollada con doce docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados evidencian la configuración de un profesor performativo, limitado pedagógicamente, deslegitimado por la administración y ajeno a cualquier espacio de decisión sobre su tarea en el aula. Por ello, la agenda neoliberal reclama una nueva reconstrucción “resiliente” de la identidad profesional. Se pretende soslayar el sentimiento de hastío y vulneración intelectual que percibe el profesorado generando nuevos perfiles profesionales asociados a un profesor flexible, ágil y emocionalmente inteligente. Se trata de reducir los espacios críticos a la esfera individual y ser capaz de encontrar equilibrios emocionales que permitan a los profesionales insatisfechos hacer frente a las presiones del contexto neoliberal.

**Descriptor:** Neoliberalismo; Identidad; Docente de secundaria; Política educacional; Reforma de la educación.

The purpose of this research is to understand how the reforms performed under the neoliberal agenda could be transforming the identity of teachers together with the teaching practices. Methodologically, an inductive approach has been followed, established in the Grounded Theory. A theoretical sampling is defined by relevant criteria and limited to the Autonomous Community of Andalusia. An in-depth semi-structured interview is proposed; it's been developed with twelve teachers of Compulsory Secondary Education. The results show the shape of a performative teacher, who is pedagogically limited, not considered in spaces of decision about their performance in the classroom, and whose role is delegitimized by the administration. Therefore, the neoliberal agenda calls for a new "resilient" reconstruction of professional identity. The aim is to put aside that feeling of weariness and intellectual blaming that teachers perceive producing new professional profiles typical of a flexible, agile and emotionally intelligent teacher. It is about narrowing critical spaces down to the individual sphere and being able to find emotional balances that will allow dissatisfied professionals to deal with the pressures of the neoliberal context.

**Keywords:** Neoliberalism; Identity; Secondary school teachers; Educational policy; Educational reform.

---

\*Contacto: javimp@ugr.es

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 11 de octubre 2019  
1ª Evaluación: 16 de enero 2020  
2ª Evaluación: 5 de febrero 2020  
Aceptado: 17 de febrero 2020

## **1. Revisión de la literatura**

El favorecimiento de la competitividad entre centros, los modelos gerenciales y los mecanismos de rendición de cuentas, como principales prácticas de las reformas educativas neoliberales, están acelerando los estudios que se centran en explorar las posibles tensiones y conflictos que experimentan los docentes. Y es que, de acuerdo con la investigación de Day (2002, p. 683), “las reformas tienen un impacto sobre las identidades del profesorado”. Este conjunto de prácticas políticas ha sido categorizado por Ball y Youdell (2008) como dinámicas de privatización endógena o endoprivatización, destacando, por su amplio análisis en el contexto español, las políticas de cuasimercado, la agenda reformista de la Nueva Gestión Pública (NGP) y las medidas de rendición de cuentas. De este modo, la investigación sobre las prácticas de cuasimercado educativo evidencia unos procesos donde los centros y su profesorado se esfuerzan para mejorar los resultados académicos en evaluaciones constantes de rendimiento para competir y atraer a “clientes” (Luengo y Molina-Pérez, 2018). Especialmente significativa es la producción académica que se ocupa de estudiar las reformas basadas en la agenda de la NGP, fundamentadas en parámetros empresariales, que acercan los modelos funcionales del sector privado al sector público (Verger y Normand, 2015). Por último, la cultura auditora o performativa que se ha extendido en los sistemas educativos ocupa un amplio espacio en los estudios de política educativa. Bajo la noción de performatividad se hace referencia a “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio” (Ball, 2003, p. 89).

En consecuencia, el objeto de estudio se centra en el conjunto de reformas de corte neoliberal que promueven procesos de endoprivatización y que podrían estar transformando la identidad profesional del profesorado y la diversidad de prácticas que conforman la profesionalidad docente. En este sentido, se señala que se entiende la identidad profesional desde una posición interaccionista con la práctica docente. Así lo han entendido trabajos como el de Bolívar, Domingo y Pérez-García (2014), considerando las categorías de “identidad profesional” y “profesionalidad docente” como dos caras de la misma moneda. Mientras que la identidad profesional docente se vincula a una dimensión más subjetiva, asociada a vivencias individuales y percepciones sociales; la profesionalidad docente abarca patrones relacionados con los conocimientos, las competencias y los rasgos que constituyen el quehacer docente. Por ello, como ha estudiado Hendrikx (2019), hacer interaccionar la identidad atribuida por el propio docente desde dimensiones subjetivas con su práctica cotidiana en el aula, condicionada por sus conocimientos, competencias y rituales profesionales, puede dar cuenta de desequilibrios identitarios, crisis de identidad o nuevas fabricaciones identitarias que se desarrollan para ser eficaz en los contextos de trabajo actuales (Courtney y Gunter, 2019). En esta línea de trabajo, Day y Gu (2015, p. 52) hacen referencia a que actualmente existe “una mayor necesidad por parte de los profesores de contar con la capacidad de ser resilientes”.

El constructo de resiliencia ha evolucionado desde sus orígenes en el campo de la psiquiatría y la psicología del desarrollo, donde se definía en torno a una serie de características personales que posibilitaban la adaptación y el progreso de los niños en riesgo de experimentar circunstancias negativas para su vida (Waller, 2001). La década de los ochenta del siglo anterior supuso un nuevo paradigma en el estudio de la resiliencia. Pasó a concebirse como un complejo relativo, dinámico y en constante evolución que se

focalizaba en la adaptación positiva y el desarrollo de las personas ante vicisitudes y desafíos cotidianos (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). En educación se están sucediendo los estudios sobre la importancia de incorporar la resiliencia en el trabajo del profesor y en el desarrollo de su identidad. Se argumenta que ya no tiene que estar ceñida a reponerse de experiencias traumáticas y se asocia con una cualidad positiva que permite tener la “capacidad para mantener el equilibrio y el sentido del compromiso y de la pertenencia en los distintos universos cotidianos” (Gu y Day, 2013, p. 45).

La noción de identidad es compleja puesto que no puede objetivarse ni definirse en términos absolutos porque se compone de categorías sociales y psicológicas diversas y difusas que establecen relaciones simbióticas. Una aproximación conceptual ampliamente compartida es la de Dubar (2000, p. 109), entendiéndola como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”. Esto implica el rechazo de interpretaciones lineales que no consideren el contexto de desarrollo personal y profesional para incorporar dimensiones que asuman su carácter complejo, dinámico, biográfico y contextualizado (Garner y Kaplan, 2019). De la misma forma, la noción de identidad profesional, pese a ser ampliamente estudiada, es frecuentemente inoperativa y no se encuentra un consenso sobre lo que implica o una orientación compartida sobre cómo abordar su estudio (Hendriks, 2019). Ante esta cuestión, conviene explicitar que esta investigación parte de la tesis de que no existe una identidad profesional unificada, sino formas identitarias múltiples en procesos permanentes de (re)construcción. En coherencia con esta idea, se considera que la identidad profesional atiende a un proceso de autoconstrucción que integra aspectos biológicos, biográficos y sociales en un ejercicio permanente de negociación con las demandas políticas, los compañeros en el lugar de trabajo, las estructuras y relaciones de poder que se dan en los distintos espacios de actuación y la interacción con el alumnado y las familias (Sancho-Gil et al., 2014). Por consiguiente, se considera que la identidad profesional se elabora a lo largo de la vida del profesor y está vinculada a etapas y epifanías, en un espacio donde interaccionan factores biográfico-emocionales, factores relacionados con el contexto escolar y factores vinculados al entramado político (Day, 2018).

Este cuerpo teórico-conceptual se concreta, compartiendo las aportaciones de Bolívar (2006) y posteriormente Bolívar y Domingo (2019), en un conjunto de dimensiones que conforman y definen la identidad profesional. Así, se habla de identidad profesional del profesorado para referirse a aspectos relacionados con la autoimagen, que interpelan al significado que el propio profesor atribuye a su yo profesional; el reconocimiento social percibido por el profesorado, destacando las figuras administrativas relevantes, la política educativa o la relación con familias y alumnado; el grado de satisfacción, entendido como una reacción afectivo-emocional concerniente al desarrollo de un trabajo y determinada por el (des)equilibrio entre la situación profesional actual y la expectativa esperada, merecida o deseada; las relaciones sociales en el centro, que puedan comprender el apoyo y reconocimiento interno; la actitud ante el cambio en forma de adaptación o resistencia a las reformas y a la cultura escolar; las competencias profesionales, ligadas a la autonomía pedagógica percibida; y las expectativas de futuro de la profesión y en la profesión.

Para hacer operativo su estudio se parte de un posicionamiento que entiende que la identidad se proyecta mediante la narrativa, en tanto que, como un autorrelato, no es solo un recuerdo de una trayectoria pasada sino un modo de negociar la historia personal para

dar sentido al presente (Bolívar, 2006). Este acercamiento conlleva una elección metodológica que se sirve de los trabajos que centran su atención sobre el valor del relato como medio para construir la identidad (profesional). El sujeto, como expone Ricoeur (1996),

*como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias (...). El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa (...). Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje.*  
(p. 147)

En esta línea, siguiendo los trabajos de Bolívar y Domingo (2019) y Courtney y Gunter (2019), se considera que la narrativa constituye al sujeto, más que expresarlo o representarlo. La narración actúa como una transacción que media entre los sucesos vividos, la historia del presente y la expectativa del futuro.

En consecuencia, una investigación comprometida con la transformación y la mejora de la educación requiere de un ejercicio pausado de comprensión e interacción con uno de sus principales agentes: el profesorado. Por ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación que serán abordadas en este artículo: ¿están transformando las prácticas de endoprivatización la identidad profesional del profesorado? ¿Cómo describe el profesorado su práctica docente en el marco de las reformas políticas de endoprivatización? ¿Qué tipo de cualidades, prácticas y competencias demanda la agenda neoliberal al profesorado? De este modo, el objetivo general del trabajo responde a:

- Describir y comprender de qué forma las políticas de endoprivatización pueden transformar la identidad profesional docente y las prácticas que fundamentan su profesionalidad desde el análisis de narrativas del profesorado.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Entender la incidencia de las dinámicas de endoprivatización en la reconstrucción de la identidad profesional docente.
- Estudiar la influencia de las políticas educativas que promueven procesos de endoprivatización en el desarrollo de prácticas docentes.

## 2. Método

Este trabajo prioriza las narrativas de los participantes, por lo que se sigue un enfoque metodológico cualitativo para la recogida y el tratamiento de la información. Por ello, no se plantean hipótesis apriorísticas o relaciones causales entre variables y se opta por establecer preguntas de investigación que favorecen marcos inductivos de comprensión hermenéutica (Smith, Flower y Larkin, 2009). En efecto, la investigación se desarrolla bajo un marco interpretativo en un nivel aprehensivo-analítico. A su vez, se concreta en un método inductivo, indicado para desarrollar la propuesta de la Teoría Fundamentada como base para la construcción de una teoría formal emergente a partir de las teorías sustantivas de los participantes (Glaser y Strauss, 1967). Se opta por la Teoría Fundamentada como una mirada interpretativa de las informaciones recabadas de los participantes que invita a desarrollar un sentido narrativo al conjunto de informaciones emergentes (Charmaz, 2004).

### **2.1 Instrumento de obtención de la información**

Se utiliza la entrevista cualitativa como técnica de recogida de información con una finalidad hipotético-inductiva (Wengraf, 2012). Concretamente, se desarrolla una entrevista semiestructurada en profundidad para seguir los procesos inductivos propios de la Teoría Fundamentada. Se adopta este modelo de entrevista atendiendo a distintos criterios. Primero, para ajustarse a una serie de bloques temáticos que, considerando las bases epistemológicas expresadas con anterioridad, entienden la identidad como un constructo en el que intervienen factores biográfico-emocionales, factores relacionados con el espacio de trabajo y factores relativos al contexto sociocultural y político. Segundo, por ser la técnica que permite compilar amplias unidades de significado atendiendo a objetivos de investigación muy concretos. Por último, por facilitar un acercamiento al informante que favorece un espacio dialógico donde se aportan claves que indagan en las dimensiones éticas, personales y profesionales que están relacionadas con los objetivos propuestos (Kvale, 2015). Así mismo, la modalidad de entrevista utilizada, conforme a la singularidad del enfoque cualitativo del trabajo, aporta claves de carácter ideográfico. En consecuencia, las narrativas que se exponen en esta investigación no pretenden ser generalizables o explicar la realidad de otros contextos (Denzin y Lincoln, 2012).

Es preciso señalar que las cuestiones de la entrevista se plantean de forma abierta y flexible, siguiendo un modelo laxo, poco directivo y sin priorizar los bloques que la componen para favorecer los espacios narrativos de interés que muestran los participantes. En los bloques aludidos, destacaron especialmente dimensiones de la identidad como la “autoimagen”, partiendo de cuestiones como: ¿piensa que es bueno(a) en lo que hace, incluso, si los indicadores o estándares dicen lo contrario? El “grado de satisfacción” o el “reconocimiento social percibido”, desde propuestas como: ¿las expectativas previas sobre su trabajo se corresponden con su situación actual? ¿Hay algún sentir mayoritario en el profesorado referente a los cambios que pueden estar generando las políticas educativas? Las “competencias profesionales” y su concepción sobre la autonomía profesional implicaron respuestas elaboradas sobre asuntos como: ¿qué incidencia tienen las evaluaciones estandarizadas en su práctica? ¿Cómo describiría al docente competente en el contexto actual? Y, por último, la dimensión “actitud ante el cambio” desde el marco de cuestiones como: ¿ha experimentado alguna situación profesional compleja en los últimos años? Si es así, ¿cómo está negociando esos desajustes profesionales?

### **2.2 Participantes**

La selección de los participantes en la investigación se realiza atendiendo a la técnica *snowball sampling* (Noy, 2008), en base a los siguientes criterios:

- Profesorado que desarrolle su práctica en centros de titularidad y gestión pública.
- Profesorado que no ocupe actualmente el cargo de dirección.
- Profesorado que, no siendo directores o directoras, tengan o hayan tenido alguna función directiva.
- Profesorado de distintas áreas de conocimiento.
- Profesorado cuyo trabajo se desarrolle en centros de diversa ubicación geográfica.

- Profesorado de centros con diferente Índice Socio-Económico y Cultural (ISC<sup>1</sup>).

Los criterios se definen con la intención de considerar perfiles docentes con diferentes experiencias y situaciones profesionales. En esta fase, se busca aumentar el volumen de las informaciones, su complejidad, su diversidad y su interactividad. Sin embargo, no se pretende que las diferentes trayectorias o condiciones del profesorado sirvan como variables para desarrollar análisis diferenciados. En línea con otras investigaciones del ámbito (véase Bolívar, Domingo y Pérez-García (2014)), la finalidad de este procedimiento radica en relacionar las narrativas de los participantes con diversas características profesionales para hacer emerger un espacio teórico que pueda dar cuenta de la identidad profesional de los docentes para el contexto de estudio.

Para acceder al profesorado se contacta con nueve directores<sup>2</sup> de Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). Los directores de los IES se consideran informantes clave por ser responsables de los espacios institucionales a los que se accede y por el conocimiento que presentan sobre las particularidades profesionales del profesorado. De esta forma, se asegura el cumplimiento de los criterios a, e y f por parte de los investigadores. A los directores se les solicita, siguiendo el criterio de relevancia de caso indicado en la técnica, acceder al profesorado que, atendiendo a su disponibilidad y disposición, pueda cumplir con los requerimientos b, c y d. Se trata de un muestreo teórico, donde la cantidad de informantes no está definida de antemano (Flick, 2014). Así, son doce los participantes que forman parte de esta fase de la investigación. Las doce entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas. Este número se determina atendiendo al criterio de saturación teórica, expuesto por Glaser y Strauss (1967), referente a un estado del trabajo de campo donde nuevas narrativas no añaden aspectos relevantes a los objetivos planteados. En esta línea, siguiendo las aportaciones de Vallés (2009) para la técnica empleada en esta investigación, se da por finalizado el proceso simultáneo de análisis y recolección de informaciones cuando “nuevas entrevistas no añaden nada relevante a lo conocido” (p. 68) y se reiteran las narrativas que componen las categorías existentes.

En el apartado de resultados se emplean extractos narrativos de los participantes utilizando códigos para su identificación<sup>3</sup>, al objeto de favorecer un encuentro dialéctico entre la realidad percibida por el profesorado, los hallazgos científicos y las interpretaciones de los investigadores. En el cuadro 1 se detallan algunas características profesionales de los participantes para favorecer la contextualización de sus manifestaciones.

---

<sup>1</sup> El ISC es una variable que clasifica al alumnado de los centros según las condiciones socioeconómicas y culturales de sus familias. Se determina por medio de un cuestionario que mide aspectos referentes al nivel cultural, económico y los recursos disponibles para el estudio.

<sup>2</sup> Aunque las direcciones educativas no son informantes de esta etapa de la investigación, el acceso al profesorado entrevistado, que no ocupa el puesto de dirección, pudo realizarse gracias al contacto facilitado por los directores de los centros. Previamente se les informó de la investigación vía email (con documentos informativos, conocimiento informado y compromiso ético) y, posteriormente, vía telefónica.

<sup>3</sup> Siguiendo las consideraciones éticas del Institutional Review Boards (IRB) se omite el nombre de los participantes y los informantes conocen las finalidades de la investigación. Su participación ha estado sujeta a posibles abandonos y han contrastado las narrativas antes de su publicación.

Cuadro 1. Códigos asignados a los participantes e informaciones contextuales

PARTICIPANTES	INFORMACIONES CONTEXTUALES
Dmc1	Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio-alto en el centro de la ciudad.
Dmzr2	Licenciado en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio-bajo en zona rural.
Dhpe3	Licenciada en Humanidades. Corta experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio en barrio periférico de ciudad.
Dmpe4	Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Actualmente es vicedirectora. IES de ISC medio en barrio periférico de ciudad.
Dhze5	Licenciado en Historia. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado distintos cargos directivos. IES de ISC medio-bajo en zona rural.
Dfc6	Licenciado en Filosofía. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio-alto en el centro de la ciudad.
Dmtpe7	Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio en barrio periférico de ciudad.
Dgc8	Licenciada en Geografía. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio-alto en el centro de la ciudad.
Dtszr9	Licenciada en Trabajo Social. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio-bajo en zona rural.
Defc10	Licenciado en Educación Física. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ocupa el cargo de jefe de estudios. IES de ISC medio-alto en el centro de la ciudad.
Dfic11	Licenciado en Filología Inglesa. Amplia experiencia en el sistema educativo. Sin funciones directivas. IES de ISC medio-alto en el centro de la ciudad.
Dmgzr12	Licenciada en Matemáticas. Amplia experiencia en el sistema educativo. Ha ocupado cargos de gestión. IES de ISC medio-bajo en zona rural.

Fuente: Elaboración propia.

### ***2.3 Análisis de datos y categorías de significado***

Para el análisis de datos se realiza una codificación inductiva de las informaciones recabadas optando por ajustarse con fidelidad al discurso de los participantes, entendido como unidad de significado, que deviene en la conformación de pre-categorías. La indagación posterior profundiza en el establecimiento de relaciones entre los contenidos narrativos codificados en las unidades de significado para favorecer un proceso emergente de integración de nodos (Strauss y Corbin, 2002). Con este fin, se utiliza el software cualitativo QSR NVivo12 y se ejecuta un análisis de conglomerados del que se obtiene un diagrama (figura 1) que asocia unidades de significado que presentan coincidencias en el contenido de codificación.

El resultado obtenido comprende un proceso más amplio de organización y reorganización de la información atendiendo a similitudes, coincidencias, emparejamientos y saturación. Para ello, se sigue el procedimiento sistemático que establece la Teoría Fundamentada y que comprende la codificación viva de las informaciones, la codificación axial y la codificación selectiva. En el proceso de codificación viva es relevante la asignación de una nomenclatura de codificación que respeta la narrativa original expresada por el sujeto (figura 1) (Charmaz, 2004). Una vez seleccionadas las unidades de significado se realiza la codificación axial basada en el tratamiento de las pre-categorías (figura 2) y su integración en nodos emergentes que constituyen las categorías de estudio.

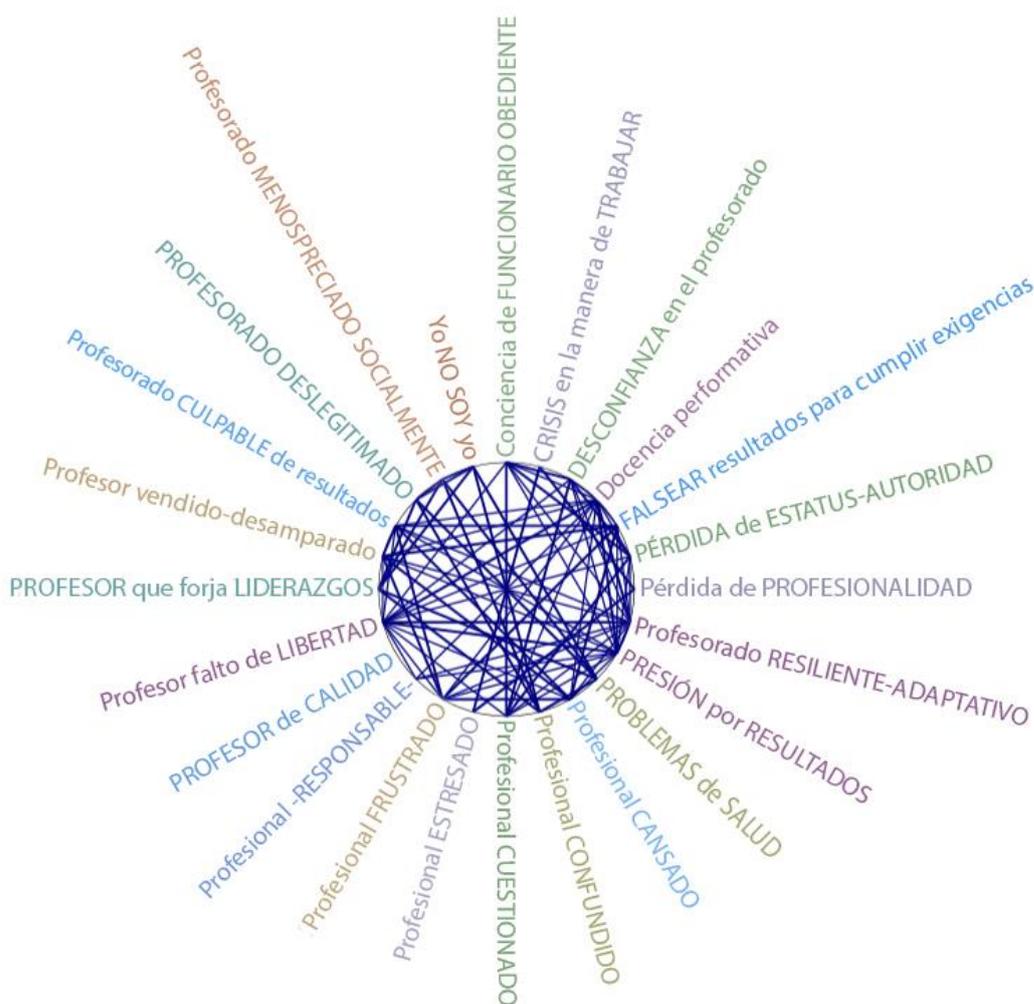


Figura 1. Elementos conglomerados por similitud de palabra

Fuente: Elaborado a partir de QSR NVivo12.

El proceso de análisis prosigue con una fase caracterizada por la tarea de “bricolaje del investigador”, fundamentada en integrar los nodos textuales en categorías más amplias. Como se muestra en la figura 2, aparecen cuatro grandes bloques categoriales que conforman los resultados. En esta fase se estudian las relaciones entre las agrupaciones de nodos y se nombran los bloques categoriales desde las interpretaciones de los investigadores. El primer bloque categorial se denomina “identidades resilientes” y se compone de las pre-categorías: “problemas de salud”, “falsear resultados para cumplir exigencias”, “conciencia de funcionario-obediente” y “profesorado resiliente-adaptativo”. El segundo bloque categorial se entiende como “docentes performativos”, que comprende las pre-categorías: “profesor vendido-desamparado”, “profesor falto de libertad”, “presión por resultados”, “profesorado culpable de resultados”, “profesor que forja liderazgos”, “profesional responsable” y “profesor de calidad”. El tercer bloque categorial se denomina “cuestionamiento docente” y se compone de las pre-categorías: “pérdida de profesionalidad”, “profesorado deslegitimado”, “profesorado deslegitimado socialmente”, “desconfianza en el profesorado”, “profesional cuestionado”, “crisis en la manera de trabajar” y “profesorado estresado”. El cuarto bloque categorial, denominado “malestar y

desmoralización”, comprende las pre-categorías: “profesional cansado”, “docencia performativa”, “profesional confundido”, “profesional frustrado” y “yo no soy yo”. Para la presentación de resultados se realizan matrices de codificación que relacionan unidades de significado intra-bloque e inter-bloque al objeto de facilitar el hilo conector de los resultados.

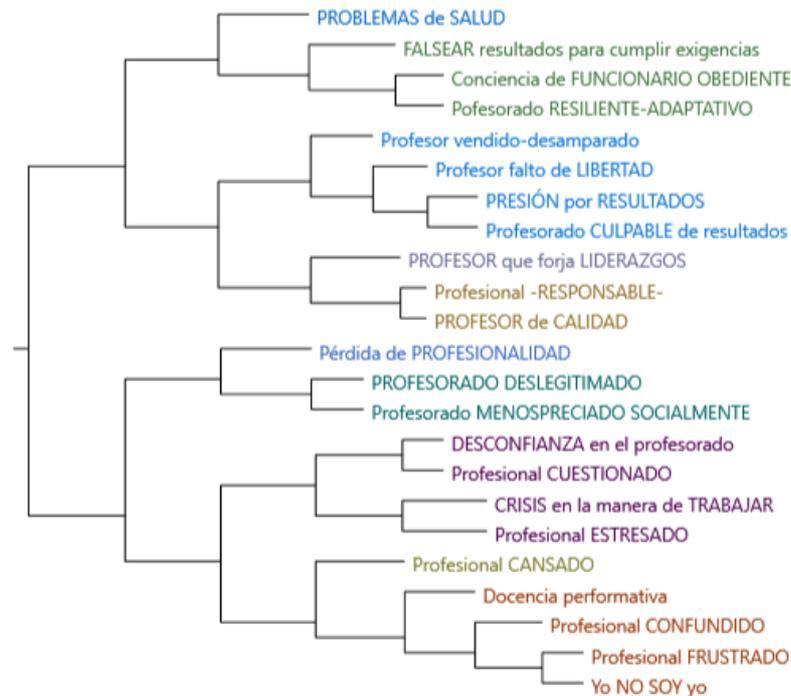


Figura 2. Árbol de nodos resultante de la codificación selectiva  
Fuente: Elaborado a partir de QSR NVivo12.

### 3. Resultados

Se decide construir, siguiendo las aportaciones de Sugrue (2015), un espacio teórico que permita comprender el objeto de estudio a través de la fusión de las narrativas de los participantes, las teorías de los investigadores y las evidencias existentes en la literatura académica. Con ello se pretende abrir la investigación para indagar en los posicionamientos onto-epistemológicos sobre los que se construye la teoría. Se trata de una forma de articular la discusión, siguiendo la propuesta de la Teoría Fundamentada, basada en la conjugación de las narrativas de los participantes (*emic*) con la perspectiva de los investigadores (*etic*).

En los siguientes subapartados se desarrollan los bloques categoriales. En el primer subapartado de los resultados se desarrolla el bloque categorial denominado “Docentes Performativos”; en cuyas pre-categorías convergen unidades de significado referentes al control sobre el profesorado en un escenario caracterizado por prácticas de evaluación que terminan siendo el fin de la tarea docente y la principal preocupación del profesorado. Esta dimensión presenta frecuentes relaciones con el bloque categorial “Cuestionamiento Docente”; en cuyas pre-categorías se denuncia una merma de la autonomía profesional y una deslegitimación administrativa y social de su práctica que deviene en una pérdida del

control sobre los quehaceres, ritmos y objetivos del proceso educativo. En el segundo subapartado de los resultados se expone el bloque categorial denominado “Identidades Resilientes”; comprendido por una serie de pre-categorías que hacen referencia a nuevos reclamos profesionales para conformar un sujeto flexible y obediente ante los requerimientos de eficiencia y rendimiento que marca la agenda educativa neoliberal. Este bloque categorial establece asociaciones frecuentes con el bloque “Malestar y Desmoralización”; compuesto por pre-categorías que manifiestan que el profesorado se encuentra desorientado y en el centro de un cuestionamiento permanente que condiciona su ejercicio profesional. A continuación, se desarrollan en profundidad estas cuestiones.

### **3.1 La experiencia performativa condiciona la profesionalidad docente**

La cultura del rendimiento se erige como una deidad que impregna diversas esferas personales y profesionales. En educación empieza a no importar tanto las condiciones del alumnado o las situaciones profesionales y personales del profesorado porque lo que interesa son los resultados de los centros y las estadísticas que otorgan valor en escenarios caracterizados por prácticas competitivas y rendición de cuentas (Fuller, 2019):

*La exigencia de resultados es una presión mediática, social, de la delegación y de todos los sitios que, en definitiva, no deja que esto sea un espacio para que podamos trabajar a gusto y el profesor pueda considerar al alumno como se merece. (Dmpe4)*

Se está demandando al profesorado que priorice el dictamen evaluativo, los informes de evaluación, las reseñas y las mediciones cuantitativas. Como señalan Saura y Bolívar (2019), las prácticas neoliberales consolidan mecanismos de control, evaluación y comparación que instan a los docentes a centrar su tarea en aquellos aspectos conmensurables que determinan el éxito individual y el bienestar de la organización. La identidad profesional del profesorado se transforma bajo la lógica de la cuantificación, quedando presa del cálculo y la evaluación, aspectos en los que la mayoría del profesorado no se reconoce y que fomentan un desequilibrio de las dimensiones que conforman su identidad profesional.

*No sé si utilizar la expresión; pero te sientes un poco vendido o desamparado. Mi madre y mi padre eran maestros y ellos nunca vivieron situaciones de auténtico delirio como las que estamos viviendo nosotros. (Dmzr2)*

En la experiencia performativa impera cuantificar, clasificar y datar, lo que genera nuevas formas de organizar y entender la práctica docente. En este caso, se evidencia la fortaleza de una cultura basada en controlar todo lo que desarrolla el profesorado, para lo que se le apremia a tomar mediciones de cualquier situación que ocurra en el aula:

*Yo soy profesor, pero necesito un secretario o secretaria porque necesitamos estar tomando continuamente anotaciones de todo, entonces: ¿quién da clase? ¿Cómo se da clase? Si yo doy clase y estoy valorando miles de cosas mientras estoy dando clase... tengo que optar por tomar nota o dar clase. (Dmgzr12)*

Lo cierto es que, en condiciones de evaluación y control administrativo, las prácticas de endoprivatización limitan la autonomía del profesorado, obviando su juicio experto sobre lo que se enseña y desdeñando su participación en el debate político de la educación (Olivant, 2015):

*Cuando practico mi autonomía, la administración me pone en tela de juicio; entonces, ¿en qué quedamos? “Quiero resultados” pero, al mismo tiempo, “quiero que seas autónomo”, “pero no lo hagas tampoco porque entonces...” La autonomía no existe, es solo una palabra que está ahí y queda muy bien de cara al exterior. (Dmtp7)*

Se demuestra, en coherencia con lo estudiado por Hendrikx (2019), que la agenda neoliberal media entre las convicciones profesionales de los docentes y aquello que hacen como consecuencia de las prácticas de endoprivatización. Incluso los principios éticos pueden quedar en un segundo plano cuando se genera la necesidad de ser un sujeto eficaz a las demandas performativas, o como lo expresa Ball (2003, p. 92), “la eficiencia prima sobre la ética”:

*En el fondo, todos, todos o, al menos, la mayor parte de los profesores falsean los resultados; estoy convencido. (Dhzt5)*

Como defienden Sugrue y Mertkan (2017) esto no solo evidencia el fracaso de las políticas de presión y rendición de cuentas basadas en rendimiento académico, sino que empobrece el sentido de responsabilidad profesional y limita el desarrollo docente, que es clave para favorecer discursos y prácticas alternativas en relación al futuro de la profesión y de la calidad educativa. De forma paralela, estas prácticas rompen con el profesorado como agente social crítico.

*Yo sí siento esa falta de libertad, esa presión, que a mí me parece más propia de una empresa, en la que hay que obedecer y callar. (Dtszt9)*

Podría considerarse que está en disputa el espacio que conforma la profesionalidad de los docentes. Su trabajo queda definido, cada vez más, por instancias ajenas a sí mismos y pierden el control sobre las tareas, tiempos y finalidades de la realidad educativa (Venegas, Usategui y del Valle, 2017):

*Antes éramos médicos y ahora ya nos estamos transformando en enfermeros y lo único que hacemos es aplicar la receta que nos da la delegación. (Dmzt2)*

Si bien el profesionalismo, en su sentido clásico, es un fenómeno regulatorio donde los profesionales controlan su propia práctica basándose en el conocimiento experto y en la experiencia (Noordegraaf, 2016), la agenda neoliberal quiebra esta condición:

*Yo tengo muchas veces la sensación de: ¿qué hago yo aquí? ¿Qué pinto yo aquí? ¿Tengo capacidad de decisión? Ninguna. (Dhpe3)*

Son narrativas que reflejan una falta de reconocimiento y una limitación del sentido de competencia profesional, que a su vez influyen sobre su autoimagen. Se percibe que el profesorado se encuentra confundido e inmerso en una incertidumbre profesional que dificulta la estabilidad de la identidad profesional.

*Por un lado, te están pidiendo estadísticas; y, por otro lado, te están pidiendo alumnos muy buenos para que PISA salga estupendo. Pero no suspendas a alumnos porque entonces los porcentajes de aprobados ya tal. (Dmpe4)*

Puede considerarse que la cultura performativa ocasiona serios desajustes en la forma de entender el trabajo como consecuencia del estrés al que están sometidos los docentes:

*Es que ahora me van a obligar a que yo le dé a eso una puntuación por competencias que es una milonga que nos lleva a estar estresadísimos; o yo por lo menos estoy muy estresada. (Dtszt9)*

En estas narrativas descansa una de las finalidades de la performatividad, como se señala en Luengo y Saura (2013), que radica en construir sobre los docentes un estado psicológico de inestabilidad emocional e inseguridad en sus decisiones. Estas situaciones ocasionan dolencias físicas o problemas de salud psicológica:

*Tienes ganas de llegar a casa, evadirte, disfrutar con los tuyos, pero a veces, toda la presión que acumulas durante el día... pues que si ansiedad, si un dolor de cabeza, una contractura... es agotador. (Dfic11)*

Son hechos que han sido identificados en el ámbito español y en otros casos en el contexto internacional, donde se han estudiado las respuestas afectivas y psicosomáticas que la cultura performativa genera. Se advierten estados depresivos, angustiosos, ansiosos, de incertidumbre y ambivalencia (Singh, 2018). Y es que, las políticas de endoprivatización constituyen un espacio de trabajo caracterizado por la desconfianza en la práctica del profesorado y el enjuiciamiento continuo de la profesionalidad docente:

*¿Por qué se dirige hacia nosotros esta expresión de desconfianza? Pues yo creo que para desviar la atención a cuestiones que no son importantes y entretener con algo que no es realmente el problema que existe. (Dmc1)*

Los docentes se sienten señalados como principales responsables de los problemas que conciernen a la educación, lo que perjudica profundamente su percepción sobre el reconocimiento social atribuido a la actividad profesional que desarrollan:

*Yo me siento enemiga público número uno. Parece que toda la culpa del fracaso o de los resultados sea del profesorado. (Dhpe3)*

A su vez, esta individualización de la responsabilidad esconde una desviación de la atención que implica dejar de prestar atención a elementos estructurales y condiciones socioeconómicas que explican con más profundidad el desajuste en el logro de los objetivos del sistema educativo.

### **3.2. Reconstrucciones “resilientes” de la identidad profesional ante el malestar y cuestionamiento docente**

El contexto descrito deriva en un espacio de desarrollo docente donde la identidad profesional del profesorado se proyecta sobre un escenario incierto, cuestionado y preciso de ser reconstruido (Bolívar, 2006). En este sentido, para mitigar las tensiones de identidad que plantean las prácticas neoliberales de endoprivatización, los docentes intentan reconciliar sus axiomas personales y profesionales con los requerimientos de la cultura del rendimiento. Una parte del profesorado apuesta por adoptar prácticas más seguras, orientadas a que el alumnado obtenga mejores resultados, en un intento de cumplir con las exigencias demandadas (Bailey, 2014):

*Creo que la lógica resultadista en educación ha venido para quedarse y va a ser difícil de combatir, por tanto, al profesorado solo le queda adaptarse a los cambios e intentar que repercuta lo menos posible en las trayectorias de los estudiantes. (Dgc8)*

Se transita hacia una nueva transformación de la docencia que normaliza una identidad profesional alineada a la de un docente performativo (Holloway y Brass, 2018):

*Los centros educativos nos tenemos que mover por una legislación que existe, con unos reglamentos, y tenemos que aplicar las cosas tal cual. ¿Eso es calidad? Pues en cierta forma sí, porque estoy cumpliendo con lo que me han dicho. (Defc10)*

Es mayoritario un posicionamiento docente que no siempre muestra actitudes de resistencia ante la agenda de la estandarización, el fomento de prácticas mercantiles o los nuevos modelos gerenciales de gobierno, porque resulta menos agresivo para su identidad profesional cumplir con esos cánones (Fuller, 2019).

*Quizá esto es un proceso que van a sufrir, antes o después, todas las profesiones. A nosotros nos ha tocado ahora, pero luego pueden ser los médicos, los abogados... Hay cuestiones en la vida que uno no puede controlar, nos gusten más o menos. (Defc10)*

Los docentes tratan de integrar en sus esquemas de identidad elementos contradictorios. Significados identitarios procedentes de lógicas profesionales y prácticas propias de la

endoprivatización para encontrar sentido a su espacio laboral y experimentar conflictos profesionales más livianos que permitan cierta estabilidad y satisfacción con el trabajo (Bévort y Suddaby, 2016).

*No es que sea menos combativa que cuando empecé o menos crítica, tampoco creo que mis expectativas e ilusiones como profesora se hayan desvanecido, pero lo que no me apetece es llegar a casa y pagar mi cabreo y mi frustración con mi marido o con mis hijos, entonces tienes que encontrar una vía de escape que te permita mantener un cierto criterio pero que no sea una losa sobre las exigencias que hay que cumplir* (Dmpe4)

De manera general, no se aprecia en el profesorado un posicionamiento basado en acciones de resistencia profesional (Luengo y Molina-Pérez, 2019). Tampoco un cuestionamiento ontológico que sirva para negociar las tensiones a las que se somete su identidad. Lejos de ello, prevalece un nuevo esquema de identificación, “profesor como funcionario”, que significa una claudicación de los principios y las convicciones pedagógicas ante las demandas exógenas:

*Nosotros somos funcionarios y tenemos conciencia de ser gente que trabaja para hacer que se cumpla la normativa.* (Dfc6)

Una parte del profesorado se define a través de su relación con la administración más que en su vinculación a una comunidad profesional y educativa. Esto implica la aceptación de un plano secundario en relación a lo que ocurre en su práctica y la constitución de una identidad profesional pragmática y técnica (Luengo y Saura, 2013).

*Al final todos intentamos hacer nuestro trabajo porque todos somos profesores y hacemos cada año lo que se nos va diciendo desde delegación.* (Dmpe4)

No obstante, sí se detecta en la mayoría de casos un sentimiento de hastío y malestar basado en la evidencia de que una parte del profesorado no se reconoce en su práctica o, al menos, no considera que su práctica sea aquello por lo que lo están reconociendo:

*Te encuentras que vienen con una serie de estadísticas y documentos donde tú quedas ahí reflejada. Y yo no soy lo que queda ahí reflejada porque yo creo que a lo largo de los años yo soy lo que el alumno ha ido viviendo conmigo.* (Dmtp7)

Los docentes se encuentran en la búsqueda de una estabilidad emocional que creen alcanzar cuando aceptan que deben acatar sin cuestionar las reglas de juego. Se asume que su rol es el de sumergirse en los desafíos más que asumir el reto de transformarlos desde un posicionamiento activo.

*La resiliencia es una cualidad muy importante para un profesor o un maestro. Y nosotros, al final, nos terminamos adaptando a todo lo que viene.* (Dgc8)

La resiliencia, si bien se entiende como “la aptitud para (...) tener el deseo, la determinación y la energía, así como el conocimiento y el fuerte propósito moral que hace que los profesores sean capaces de enseñar de forma óptima” (Day y Gu, 2015, p. 45); se observa que está siendo articulada bajo una notable reinterpretación de la agenda neoliberal (Bailey, 2015):

*Ahora los temas en el Centro de Formación del Profesorado son el emprendimiento y la resiliencia. “Tenéis que ser resilientes”, nos dicen. Y esas personas que nos dicen eso seguro que nunca han pisado un aula. Uno cuando ya tiene una edad... estas cosas las toma a risa.* (Dtszr9)

La respuesta docente asociada a la resiliencia trata de normalizar la idea de un profesor que asume de manera absoluta su responsabilidad en la consecución de los objetivos de los

sistemas educativos y en su bienestar laboral. Por consiguiente, los poderes públicos quedan despojados de su responsabilidad en la consecución de los logros sociales vinculados a la educación. Simultáneamente aleja al profesional del apoyo y respaldo que la administración pública otorgaba a los trabajadores de la educación (Joseph, 2013). Ahora el profesor que se desenvuelve en contextos neoliberales de endoprivatización tiene que adaptarse a los desafíos del presente. Para ello debe ser fuerte, calculador y emocionalmente inteligente para sacar provecho de sus oportunidades ante el entorno competitivo en el que se instala la educación (Bailey, 2015). Se trata de que el profesional no pretenda adoptar un rol crítico comprometido con la justicia social, sino construir su profesionalidad bajo una identidad profesional ágil y moldeable a los requerimientos de las lógicas neoliberales.

*Para mí lo normal, sobre todo en las últimas fechas, es la incertidumbre... digamos que ya lo tengo asumido y que me manejo bien en ese escenario. Ahora, por ejemplo, si viene una evaluación, pues preparo la evaluación. Si finalmente no se hace porque se quiere boicotear la LOMCE... pues bueno, sigo con mi planteamiento, esto para mí es lo normal. (Dfic11)*

La demanda neoliberal de un sujeto flexible y resiliente está siendo interiorizada por el profesorado y se evidencia en su intento por responder con fidelidad a los requerimientos que plantean las prácticas de endoprivatización. Incluso se incorporan estos planteamientos a sus esquemas de responsabilidad:

*Tengo mucho estrés porque soy una persona responsable y quiero intentar cumplir con lo que me mandan. (Dtszr9)*

Este intento permanente por adaptarse al contexto, mostrarse eficaz bajo cualquier dificultad y cumplir con las exigencias ha sido entendido por O'Malley (2010) como una manifestación de la respuesta resiliente demandada al profesorado. La resiliencia termina erigiéndose como un complejo psicológico constituido por "tecnologías del yo" para optimizar su valor como sujeto (Foucault, 1990). Los profesores, atendiendo a su responsabilidad con la organización, tratan de adaptarse continuamente a las contingencias:

*Llega un momento en el que piensas que no puedes más y entonces te adaptas porque: ¡sálvese quien pueda! Es una lucha interna que me produce mayor cansancio. (Dtszr9)*

Esto es coherente con investigaciones recientes que señalan la construcción de nuevas identidades adaptativas como respuesta a las exigencias políticas (Connolly, Milton, Davies y Barrantes, 2018). Y es que, la manera de resolver los conflictos de identidad no es a través de respuestas críticas, sino desarrollando identidades resilientes como un medio para mejorar el "yo", para hacerlo más útil en un espacio de demandas volátiles (Bailey, 2015). En consecuencia, el término adopta un nuevo significado en el marco de las reformas neoliberales. El profesor resiliente "debe luchar permanentemente por adaptarse al mundo" (Reid, 2013, p. 355) más que implicarse en procesos de alfabetización política que generen espacios de transformación y compromiso para la mejora de la comunidad.

#### **4. Reflexiones finales**

Las narrativas de los participantes ponen de manifiesto que las dinámicas de endoprivatización debilitan la autonomía de los docentes, su prestigio y su reconocimiento social. Podría considerarse que actúan como mecanismos para redefinir la identidad

profesional y generar nuevas formas de pensar el trabajo docente, donde el profesorado es reconfigurado y considerado como un técnico encargado de producir rendimiento académico en el alumnado (Courtney y Gunter, 2019). Este nuevo rol provoca situaciones de malestar y hastío. Se está tratando de tecnificar la docencia y restar al profesorado su espacio de reflexión y crítica. De este modo, se deteriora el compromiso del educador con las finalidades políticas de emancipación y transformación social, porque en la lógica neoliberal prevalece la estandarización, la productividad, la eficacia y la eficiencia.

Las dinámicas de endoprivatización demandan al profesorado una praxis asociada a una experiencia de desempeño, cálculo y medición porque esto es lo que genera valor como profesionales. En consecuencia, la identidad docente se construye bajo una relación que asocia al buen profesor con el docente pragmático que alcanza los objetivos de desempeño por encima de ideales éticos o concepciones de romanticismo profesional. En este contexto, una parte del profesorado manifiesta encontrarse desamparado y confundido ante los intensos cambios que experimenta la profesión docente. Esto redundará en una inestabilidad emocional y personal, además de diversas respuestas afectivas y somáticas, sobre la que se construye su identidad profesional (Luengo y Saura, 2013; Singh, 2018). Se experimentan episodios de reequilibrio de identidad producidos por tensiones entre los juicios profesionales, las demandas performativas y la necesidad de encontrar una estabilidad que mejore la satisfacción profesional.

El éxito de la política educativa se focaliza fundamentalmente en la actitud de los docentes, de modo que adaptarse a los requerimientos es la estrategia para responder con efectividad a las incertidumbres propias de su vida profesional (Bailey, 2014). Es por esto que se persigue una reconstrucción resiliente de la identidad, que no solo implica una adaptación permanente a los desafíos que plantea la realidad social, sino que su valor es importante en la cotidianidad de la práctica docente (Day y Gu, 2015). Esto lleva a considerar que la constante evocación a patrones profesionales como “educador resiliente” modifica severamente el significado del profesional de la educación. Es preciso identificar aquellos discursos que forman parte de la estrategia neoliberal para construir un tipo particular de docente que se adapte a los nuevos reclamos de trabajo eficiente en el contexto de la endoprivatización. En consecuencia, la reconstrucción resiliente de la identidad profesional en el contexto neoliberal insta al profesorado a aceptar un marco de trabajo caracterizado por la desigualdad, la inseguridad y la individualización (Sancho-Gil et al., 2014). A su vez, obliga a los docentes a asumir la responsabilidad individual para su éxito social, económico y profesional. En consecuencia, es necesario tener en cuenta que los nuevos elementos identitarios que propician la adaptación a las demandas de la endoprivatización no son neutrales. Por el contrario, responden a una red de razones complejas que están socialmente situadas y, con frecuencia, influidas por discursos gerenciales hegemónicos que median poderosamente en la definición de la educación y en la naturaleza del trabajo docente.

Para concluir se hace referencia a la necesidad de seguir comprendiendo los acuciantes procesos de cambio que está experimentando el profesorado. Es preciso dar voz a los docentes en investigaciones futuras abordando también técnicas más personalizadas como los biogramas o las historias de vida que permitan adentrarse en aspectos subjetivos más complejos de lograr utilizando la entrevista como instrumento. Así mismo, se precisa abordar trabajos de corte cualitativo que contribuyan a comprender la situación profesional del profesorado para favorecer el éxito de los procesos de reforma. Por ello, desarrollar otros estudios puede aportar a la comunidad científica criterios muy relevantes

para la calidad de la investigación cualitativa, como la coherencia o la credibilidad asociadas a los procesos de triangulación de informaciones. Otra de las limitaciones de este trabajo es su desarrollo en una única Comunidad Autónoma (Andalucía), por lo que es necesario aportar nuevas investigaciones que puedan informar de otras prácticas e interpretaciones locales, dado la transferencia de competencias en materia educativa del contexto español. De este modo, podrá generarse un espacio proclive a la reflexión, al cuestionamiento y a la crítica de nuevos significantes que pretendan soslayar el sentimiento de hastío y vulneración intelectual del profesorado para construir, al mismo tiempo, espacios de transformación social que han sido limitados por el impulso de la agenda neoliberal.

## Referencias

- Bailey, G. (2014). Accountability and the rise of play safe pedagogical practices. *Education+ Training*, 56(7), 663-674. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2014-0081>
- Bailey, P. L. (2015). Consultants of conduct: New actors, new knowledges and new resilient subjectivities in the governing of the teacher. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 232-250. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038696>
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.
- Bévort, F. y Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov007>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Charmaz, K. (2004). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 109-126). Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Connolly, M., Milton, E., Davies, A. J. y Barrance, R. (2018). Turning heads: The impact of political reform on the professional role, identity and recruitment of head teachers in Wales. *British Educational Research Journal*, 44(4), 608-625. <https://doi.org/10.1002/berj.3450>
- Courtney, S. y Gunter, H. (2019). Corporatized fabrications: The methodological challenges of professional biographies at a time of neoliberalisation. En J. Lynch, J. Rowlands, T. Gale y S. Parker (Eds.), *Practice methodologies in education research* (pp. 27-47). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429202063-2>
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)

- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 61-70). Cham: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6)
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea Ediciones.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2016.v1i1.pp122-123>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuller, K. (2019). That would be my red line: An analysis of head teachers' resistance of neoliberal education reforms. *Educational Review*, 71(1), 31-50.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>
- Garner, J. K. y Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine de Gruyter. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Gu, Q. y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hendrikx, W. (2019). What we should do Vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 1-17.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Holloway, J. y Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Joseph, J. (2013). Resilience as embedded neoliberalism: A governmentality approach. *Resilience: International Policies, Practices and Discourses*, 1(1), 38-52.  
<https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765741>
- Kvale, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 22(2), 225-243.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7723>
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 91-112.  
<https://doi.org/10.6018/educatio.363401>
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación: La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Noordegraaf, M. (2016). Reconfiguring professional work: Changing forms of professionalism in public services. *Administration & Society*, 48(7), 783-810. <https://doi.org/10.1177/0095399713509242>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Olivant, K. F. (2015). I am not a format: Teachers' experiences with fostering creativity in the era of accountability. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.978920>
- O'Malley, P. (2010). Resilient subjects: Uncertainty, warfare and liberalism. *Economy and Society*, 39(4), 488-509. <https://doi.org/10.1080/03085147.2010.510681>
- Reid, J. (2013). Interrogating the neoliberal biopolitics of the sustainable development-resilience nexus. *International Political Sociology*, 7(4), 353-367. <https://doi.org/10.1111/ips.12028>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F., Martínez-Pérez, S., Padilla-Petry, P., Montané-López, A., Herraiz- García, F., ... y Losada-Iglesias, D. (2014). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. En J. M. Sancho-Gil, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en mundo en cambio. Simposio Internacional* (pp. 11-23). Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Singh, P. (2018). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*, 17(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/1474904117726181>
- Smith, J., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Londres: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership: A longitudinal life history of school leaders*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9433-6>
- Sugrue, C. y Mertkan, S. (2017). Professional responsibility, accountability and performativity among teachers: The leavening influence of CPD? *Teachers and Teaching*, 23(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203771>
- Vallés, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Venegas, M., Usategui, E. y del Valle, A. I. (2017). El profesorado de secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 431-454. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9951>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.290>

Wengraf, T. (2012). *Qualitative research interviewing*. Londres: SAGE.

## Breve CV de los autores

### Javier Molina-Pérez

Personal Docente e Investigador en formación con vinculación contractual FPU (Formación de Profesorado Universitario) en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Graduado en Pedagogía y Máster en Investigación, Desarrollo Social e Intervención Socioeducativa por la misma Universidad. Las líneas de investigación se centran en el ámbito de la política educativa y las publicaciones abordan el análisis de los cambios en la profesión docente, las prácticas de endoprivatización educativa y las transformaciones de la identidad profesional docente. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6751-2199>. Email: javimp@ugr.es

### Julián Luengo

Profesor Titular de la Universidad de Granada. Director del Departamento de Pedagogía. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación “Valores emergentes, Educación Social y Políticas educativas”. Autor de diferentes publicaciones nacionales e internacionales referentes a las principales líneas de investigación que atienden la exclusión social; equidad educativa; políticas y reformas educativas y agendas globales de privatización educativa. Ha participado como investigador en Proyectos financiados por la UE (EGSIE), por la AECID en países latinoamericanos, Plan Nacional I+D+i y Proyectos de Excelencia de la Junta de Andalucía. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7015-7415>. Email: jluengo@ugr.es



## Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México

### Factors that Affect Teaching Performance in High and Low Effectiveness Schools in Mexico

Rubí Peniche Cetzal <sup>1\*</sup>  
Cristóbal Ramón Mac <sup>1</sup>  
Cintya Guzmán Ramírez <sup>2</sup>  
Noé Mora Osuna <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

<sup>2</sup> Instituto de Educación de Aguascalientes, México

El estudio se fundamenta en la perspectiva de la eficacia escolar, donde se analizan los factores que afectan el desempeño del docente de enseñanza secundaria, desde la opinión de directivos escolares, en el estado de Aguascalientes (México). Se realizó un estudio mixto, el enfoque cuantitativo que permitió identificar y seleccionar a las escuelas de alta y baja eficacia escolar, mediante el desarrollo de modelos jerárquicos lineales; el enfoque cualitativo consistió en entrevistar a directivos de las escuelas seleccionadas. Los resultados indican la existencia de factores internos y externos. Dentro de los factores internos es el compromiso docente el que marca diferencias entre las escuelas de alta y baja eficacia, al ser característico de los profesores del primer tipo de centro. Los factores externos como los recursos y materiales, la estabilidad laboral y la carga horaria afectan la participación y compromiso de los docentes en los objetivos y proyectos institucionales. Los resultados y conclusiones son consistentes con estudios previos y se considera que este trabajo es una puerta a estudios que permitan profundizar al interior de las aulas, de tal forma que sea posible identificar información más específica.

**Descriptor:** Eficacia escolar; Eficacia del docente; Director de colegio; Enseñanza secundaria; Innovación educacional.

This paper is based on school effectiveness perspective, which analyzes the factors that, affect the performance of the teacher of secondary education, from the opinion of the school principals, in the state of Aguascalientes (Mexico). A mixed study was conducted, first a quantitative approach which identified high and low efficiency schools, through the development of linear hierarchical models; the qualitative approach consisted of conducting semi-structured interviews with principals of the selected schools. The results indicate that, based on the opinion of the school principals, within the internal factors it is the teaching commitment that marks differences between high and low efficiency schools, being characteristic of the teachers of the first type of school. Likewise, external factors such as resources and materials, work stability and the workload significantly affect the teacher's participation and commitment about the school goals and institutional projects and, consequently, the achievement of the students and the functioning of the schools. The results and conclusions are consistent with previous studies and this work a door to studies that allow deepening inside the classrooms of effective and non-effective schools, in such a way that it is possible to identify information that is more specific.

**Keywords:** School effectiveness; Teacher effectiveness; Head teacher; Secondary education; Educational innovations.

---

\*Contacto: [rupeniche81@gmail.com](mailto:rupeniche81@gmail.com)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 21 de octubre 2019  
1ª Evaluación: 25 de diciembre 2019  
2ª Evaluación: 7 de febrero 2020  
Aceptado: 18 de febrero 2020

## Introducción

En el Sistema Educativo Mexicano la Educación Media Superior (EMS, equivalente a la Educación Secundaria, 2º nivel), forma parte de la educación obligatoria desde el año 2012 (Diario Oficial de la Federación, 2012), y se tiene la meta de alcanzar su universalización para el ciclo escolar 2021-2022 (Tuirán y Hernández, 2016). Este tipo educativo atiende en su mayoría a jóvenes en edad normativa de entre 15 y 17 años y comprende tres modelos educativos: general, tecnológico y profesional técnico.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), durante el ciclo escolar 2016-2017, la matrícula de la EMS era equivalente a 16,6 % (5.128.518) de los estudiantes en el país (30.909.211). En ese mismo ciclo escolar, estaba integrado por 17.723 planteles (7,3 % del total nacional), y contaba con los servicios de 298,335 docentes (19,7 %). En el estado de Aguascalientes, se cuenta con 309 escuelas y 3,995 docentes, quienes atienden a 61,301 estudiantes (IEA, 2017).

En México, este tipo educativo enfrenta algunos desafíos; entre estos, Tuirán y Hernández (2016) reconocen: ampliar las oportunidades para el ingreso; trabajar en la equidad y la inclusión; combatir el abandono escolar y apoyar la continuidad de las trayectorias educativas; atender la profesionalización docente, los aprendizajes, la infraestructura y el equipamiento de los planteles; abordar la prevalencia de conductas de riesgo entre los estudiantes y promover la articulación de los perfiles de egreso con la demanda laboral. Por su parte, Ruiz y Luna (2017) explican que, como consecuencia de las problemáticas enunciadas, actualmente se enfrentan serias dificultades para conseguir la meta de la universalización para el ciclo escolar 2021-2022.

Respecto de los retos en materia de equidad e inclusión, Tuirán y Hernández (2016) explican que, en México, los sectores de la población ubicados en los estratos socioeconómicos menos favorecidos suelen ser los que conjuntan un menor porcentaje de estudiantes inscritos en este tipo educativo, además de que el abandono escolar y la falta de continuidad de los estudios son el reflejo de la exclusión educativa. Al respecto, el INEE (2017) indica que 30,0 % de los jóvenes en edad normativa para cursar la EMS no tiene acceso a ella, además, únicamente 70,0 % de aquellos que ingresan consiguen finalizar sus estudios en el tiempo reglamentario, que es de tres años.

En México, acerca de los aprendizajes alcanzados al finalizar la educación obligatoria, los datos también reflejan problemáticas. De acuerdo con Backhoff, Guevara, Hernández y Sánchez (2018) los resultados obtenidos en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA/EMS) indican que 33,9 % de los jóvenes se ubican en el Nivel I (el más bajo) en el área de lenguaje y comunicación, contrastando con 9,2 % en Nivel IV (el más alto). La situación se agudiza en el área de matemáticas, donde sólo 2,5 % de los jóvenes se ubicaron en el Nivel IV y 66,2 % en el Nivel I. Los autores agregan que las diferencias entre los estudiantes con las puntuaciones más altas y aquellos con las más bajas corresponden a más de dos grados escolares de desempeño en ambas áreas.

En lo que respecta a la profesionalización docente, los datos disponibles muestran que, 65,5 % de los maestros de este tipo educativo cuentan con licenciatura terminada, 12,3 % con maestría y únicamente 0,87 % con doctorado (INEE, 2015). Este mismo organismo reconoce que, ante la disparidad en cuanto a la profesionalización, los cursos de inducción y de actualización son esenciales para enriquecer la formación pedagógica con la que

ingresan los docentes a este nivel educativo, especialmente si se considera que varios de ellos no cuentan con formación pedagógica.

En cuanto a los factores laborales, el INEE (2015) reportó que el tipo de contratación de los docentes de EMS en el país es principalmente por horas, de tal forma que 66,0 % de aquellos provenientes de bachilleratos generales está en esta condición, así como 76,0 % del profesional técnico. Entre ambas modalidades reúnen sólo 13,0% de docentes contratados por tiempo completo, situación que mejora en los bachilleratos tecnológicos con 24,0 %. Estas condiciones pueden dificultar el trabajo colegiado entre los docentes, así como la posibilidad de participar en actividades escolares, o destinar mayor tiempo a actividades de planeación o incluso de profesionalización (Tuirán y Hernández, 2016).

Ante la necesidad de formular opciones que contribuyan a mejorar los resultados educativos de los jóvenes durante su tránsito por la educación obligatoria, en este estudio se reconoce la participación de distintos actores como son: los padres de familia, los directivos, los estudiantes y los docentes. Estos últimos mantienen un papel fundamental, al ser ellos quienes se encuentran al interior de las aulas y de quienes depende la mayor parte del proceso educativo, razón por la cual la atención de este trabajo se centra en esta figura y en lo que realiza en el nivel aula, que para fines de este escrito será estudiado desde la opinión de los directivos, pues estos son piezas clave en la búsqueda de la eficacia y mejora escolar, al tener la responsabilidad de facilitar las condiciones para generar una educación de calidad (Scheerens, 2016). Además, debe desempeñar un liderazgo educativo que facilite el trabajo colaborativo, la participación de los distintos actores, la evaluación continua, entre otras funciones (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Por lo anterior, es considerado un informante clave para lograr un primer acercamiento a lo que ocurre al interior de los centros escolares y de las aulas, pues son quienes tienen la responsabilidad de conocer, comunicar y coordinar lo que ocurre en las escuelas.

Se presentan a continuación los resultados de un estudio desarrollado con el objetivo general de identificar los factores que afectan el trabajo del docente de EMS en escuelas de alta y baja eficacia escolar, desde la perspectiva del directivo. Además, se plantearon dos objetivos específicos:

- Identificar los factores externos e internos al profesor de EMS que afectan el trabajo que realiza al interior de la escuela y del aula.
- Realizar aportaciones al estudio de escuelas eficaces que permitan validar resultados de estudios previos, así como abran la puerta a nuevos trabajos de investigación en esta materia.

Los hallazgos que se reportan corresponden a un estudio más amplio titulado Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia escolar en educación media superior en el estado de Aguascalientes (México).

Se tomó la decisión de fundamentar el estudio en la perspectiva de la eficacia escolar, ya que reconoce la capacidad de las escuelas para influir en los logros escolares y sociales de los estudiantes (Chapman et al., 2016). Asimismo, esta perspectiva postula que las acciones que el docente desarrolla al interior del aula se encuentran fuertemente relacionadas con los logros de los alumnos; por lo tanto, el presente trabajo explora un conjunto de factores relativos al docente, mismos que fueron divididos en: (a) internos, aquellos que son competencia de los docentes (compromiso docente); y (b) externos, que son responsabilidad de la escuela o del sistema educativo (clima organizacional, dotación de

materiales y recursos para la enseñanza, capacitación y actualización, estabilidad laboral y carga horaria).

## 1. Escuelas eficaces: El trabajo del docente

La investigación en eficacia escolar se enfoca en establecer qué hace a una escuela obtener mejores resultados que otras en condiciones similares, o qué le permite a la escuela dar un valor añadido a sus estudiantes, así como describir los factores escolares internos (en particular) y del sistema educativo (en general) que podrían afectar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, tanto en el ámbito académico como en el social (Chapman et al., 2016). Con lo anterior, ha de entenderse que la eficacia escolar se refiere al impacto que los factores escolares tienen en el desempeño académico y afectivo de los alumnos, como lo plantean Creemers y Kyriakides (2008).

En el contexto iberoamericano, la investigación realizada en varios países por medio del Convenio Andrés Bello (Murillo, 2007) dio como resultado la propuesta de un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar. El estudio partió de una visión multinivel y sistémica de la educación, al considerar cuatro niveles –y sus correspondientes factores–: alumno, aula, escuela y sistema educativo, y que cada nivel está inserto en otro y por ello, están interrelacionados. Los resultados indicaron que los factores de aula tienen efectos importantes en el logro académico cognitivo en matemáticas y lengua (22,0 % y 11,0 % de varianza, respectivamente) y más aún en el logro académico socio-afectivo en cuanto a convivencia social, satisfacción con la escuela, comportamiento y autoconcepto (con 35,2 %, 24,2 %, 10,59 % y 10,0 % de varianza, en ese orden).

Entre los factores de aula que inciden en el rendimiento se encuentran: características del aula, características del docente, metodología docente, gestión del tiempo, clima de aula, expectativas del docente hacia sus alumnos, compromiso del docente, formación permanente del profesorado e instalaciones y recursos. Se puede observar que, gran parte de estos factores corresponden al trabajo que debe desempeñar el docente o a características propias de éste, por lo que se puede establecer que su papel es determinante en los resultados que se obtienen en el nivel de aula, como lo afirman Davis y Thomas (2007):

*[...] no son ni el director ni la escuela quienes se enfrentan todos los días con los alumnos, ni siquiera quienes les enseñan; son los profesores. Los profesores pueden dirigir con o sin fortuna a sus alumnos hacia mayores niveles de aprendizaje y hacia más altas aspiraciones. (p. 27)*

En sintonía con lo expresado, Martínez-Garrido y Murillo (2016), afirman que es importante investigar cómo se desarrollan las actividades en las aulas de las escuelas eficaces, dado que los procesos que se realizan en las primeras corresponden a los elementos que más inciden en el progreso académico de los alumnos. En el mismo sentido lo expresa Scheerens (2016), en cuanto a que las variables más próximas al aprendizaje del estudiante tienen un mayor impacto que las variables más distantes. A partir de lo anterior, reviste gran importancia identificar cuáles son las características o atributos que tienen los docentes que forman parte de las escuelas eficaces, pues esto permitiría disponer de evidencia que contribuya a la definición de medidas para la mejora de la calidad educativa.

### **1.1. Factores que influyen en el desempeño docente**

Existe un alto grado de acuerdo respecto de que la eficacia escolar se debe a una integración efectiva de los diferentes elementos o factores que conforman a un centro escolar, en los cuatro niveles en que éste puede ser estudiado (Murillo, 2007); el trabajo del profesor incide, sin duda, en cada uno de ellos, a la vez que también es afectado por los mismos.

En el Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar, entre los factores donde más influye el profesor están, por ejemplo, en el nivel alumno: las expectativas que el profesor mantiene hacia cada estudiante; en el nivel escuela: las características de los docentes, misión de la escuela (en cuanto a debate pedagógico), el compromiso de los docentes y el trabajo en equipo, el clima escolar, las expectativas y el desarrollo profesional de los docentes; y los ya mencionados en el nivel aula.

Scheerens (2016), por su parte, establece que el estudio del desempeño docente debe ser diferenciado en función de dos variables: la enseñanza eficaz y la eficacia docente. La primera está referida a los procesos de enseñanza, y está compuesta por seis variables globales: curricular; gestión del salón de clases realizada por el profesor; estrategia de enseñanza estructurada; estrategia de enseñanza orientada de manera constructiva; clima, apoyo e interacciones positivas; y evaluación y monitoreo. La eficacia docente se enfoca en las características del profesor: rasgos de personalidad; calificaciones formales y experiencia; pericia en la materia y conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje; y conocimiento pedagógico del contenido. El análisis de ambas variables generales permitiría obtener una noción más completa de los factores que afectan al desempeño docente.

### **1.2. Modelos para la enseñanza eficaz**

El interés por mejorar la calidad de la educación ha llevado a diferentes investigadores a estudiar cuáles son los factores que afectan la enseñanza que llevan a cabo los docentes. Los hallazgos han permitido clasificarlos en internos o externos, donde los primeros son aquellos inherentes al profesor o que dependen de su voluntad y rasgos de personalidad; y los segundos dependen de aspectos ajenos a él, más propios de las condiciones del contexto escolar o de la escuela misma.

Entre los investigadores contemporáneos que se han enfocado en esta temática y cuyos trabajos han destacado en el plano internacional por sus aportaciones están Danielson (2013), quien planteó el Marco para la enseñanza, y Stronge (2018), con su propuesta de Cualidades de los maestros eficaces. Por otra parte, en México se han desarrollado propuestas encaminadas a la evaluación del desempeño docente, donde se integran los factores propios de la práctica docente de calidad; como ejemplo se tiene el Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior (PPI), desarrollado por la SEP (2018), a partir del modelo de Danielson. A manera de síntesis, se presenta en el cuadro 1 los modelos para el desempeño docente, propuestos por los autores mencionados y por la SEP, para fines de comparación.

Se identificó que los tres modelos incluyeron la formación y desarrollo docentes, así como la planeación didáctica, lo que permite inferir que estos factores son esenciales dentro de la práctica docente (cuadro 1). Como referente para esta investigación, se optó por el modelo planteado por Stronge, debido a la robustez de sus fundamentos teóricos y a que

los componentes específicos de su propuesta permiten un mejor acercamiento y conocimiento de los aspectos vinculados con la práctica docente.

Cuadro 1. Modelos propuestos para el desempeño docente: Danielson (2013), Stronge (2018) y SEP (2018)

DIMENSIONES	STRONGE	DANIELSON	SEP
Formación y desarrollo docentes	Prerrequisitos para una enseñanza efectiva	Responsabilidades profesionales	Desarrollo propio en la función Conocimientos para el desempeño de la función docente
Disposición hacia los alumnos	El profesor como persona	-	-
Gestión del aula	Gestión y organización del aula	El entorno del aula	-
Planeación didáctica	Planificación y organización de la instrucción	Planificación y preparación	Práctica docente
Instrucción	Implementación de la instrucción	Instrucción	-
Monitoreo del aprendizaje	Monitoreo del progreso y potencial del estudiante	-	-
Vinculación con el entorno	-	-	Vínculo con el contexto escolar
Ética y compromiso	-	-	Normativa y ética en la función

Nota: el símbolo "-" se utilizó para indicar ausencia de dimensiones de acuerdo a los modelos comparados.

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Método

Esta investigación se realizó con base en un método mixto, y un diseño secuencial explicativo (Creswell, 2014). Este tipo de acercamientos favorecen una mayor comprensión del objeto de estudio debido a que, como lo explica Arroyo (2009) permiten, en primer lugar, obtener dos imágenes distintas de una misma realidad (complementación); en segundo lugar, ofrece resultados de mayor calidad al subsanar las carencias de un solo acercamiento (combinación), y en tercer lugar, verifica la consistencia de los resultados tanto en un acercamiento como en el otro (triangulación). Se realizaron dos acercamientos. En el primero, de carácter cuantitativo, se estableció el nivel de eficacia escolar de las instituciones de EMS escolarizadas del estado de Aguascalientes (México), a través de modelos jerárquicos lineales (HLM por sus siglas en inglés). Y el segundo, que es el foco de este documento, fue con base en un acercamiento de tipo cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos de los centros escolares. Se describen a continuación.

### 2.1. Análisis cuantitativo para la selección de las escuelas

Para esta fase del estudio, se seleccionaron 23 escuelas consideradas de baja eficacia y 19 de alta eficacia, correspondientes a la población conformada por 119 centros de la

modalidad escolarizada pertenecientes a los diferentes subsistemas de enseñanza en el estado.

Se utilizaron las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de sexto semestre de centros de EMS (Educación Secundaria, 2º nivel) en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II), considerando seis generaciones, de 2012 a 2017. Esta prueba se aplica junto con un cuestionario de contexto de manera censal en el estado de Aguascalientes, México (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2017). El cuadro 2 muestra el total de jóvenes y escuelas que fueron evaluadas al egreso de la educación media superior del 2012 al 2017.

Cuadro 2. Estudiantes y escuelas de evaluados en cada ciclo escolar en el estado de Aguascalientes

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Estudiantes	10.507	10.616	10.904	11.120	12.073	12.407
Escuelas	145	151	156	168	173	184

Fuente: Elaboración propia.

Fue necesario considerar instituciones en las que participaran más de 10 alumnos en la aplicación de la prueba mencionada, y que estuvieran en las seis mediciones, siendo un total de 119 centros. A continuación, se enlistan las variables que se emplearon para el desarrollo de los modelos:

*Variable dependiente*

- Índice CENEVAL: promedio de las puntuaciones en las cinco áreas que mide el examen; es determinado por el CENEVAL.

*Nivel 1. Covariables del nivel del estudiante*

- Índice socioeconómico y cultural (ISEC): construido a partir de componentes: escolaridad madre, escolaridad padre, cantidad de libros en casa; y los siguientes bienes y servicios: telefonía fija, lavadora, refrigerador, horno de microondas, Internet, televisión de paga, reproductor de video, computadora, televisión, número de automóviles y número de baños completos.
- Sexo.
- Promedio bachillerato.
- Trabajo remunerado en horas.
- Expectativa de estudios: máximo nivel de estudios que le gustaría alcanzar (técnico, licenciatura o posgrado).
- Extra-edad: edad normativa = 0; edad mayor a la normativa = 1

*Nivel 2. Covariables del nivel de escuela*

- N2\_Sexo: proporción de mujeres en la escuela.
- Sosténimiento privado: Público = 0; Privado = 1.
- N2\_promedio bachillerato (a nivel de la escuela).
- Tamaño de la escuela: número de alumnos que egresan en el sexto semestre.
- N2\_ ISEC (promedio de la escuela).

Se desarrolló tanto un análisis transversal contextualizado (OCDE, 2011) como un análisis del cambio temporal a nivel de escuelas. El primero fue un diseño multinivel en el que los datos se agrupan de forma anidada, que de acuerdo con Snijders (2014) implica más de una unidad de análisis y explora los efectos que las distintas variables tienen en cada uno de los niveles involucrados. Para los análisis transversales contextualizados fueron necesarias las variables a nivel de los estudiantes (nivel 1), y de las escuelas (nivel 2). Respecto del estudio del cambio en el tiempo, se realizó al nivel de las escuelas pues las evaluaciones EXANI II son cortes transversales con base en las cohortes correspondientes al egreso de la EMS. Los análisis fueron realizados con base en la siguiente expresión:

	Nivel 1 (estudiantes)	Nivel 2 (centros)
Parte estructural	$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$	$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$
Parte probabilística	$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$	$u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$

Una escuela fue considerada de alta eficacia si presentaba una pendiente grande y positiva; por el contrario, escuelas con pendiente grande pero negativa, fueron identificadas como de baja eficacia.

Una vez efectuados los análisis estadísticos, se definieron cuatro criterios para seleccionar a las escuelas, los que se describen a continuación:

- Residuos Extremos (RE). A partir del promedio de los residuos de los análisis transversales contextualizados de los seis años, se selecciona a las escuelas de mayor y menor residuo.
- Crecimientos de los Residuos (CR). Se calcula una función lineal entre los promedios de los residuos de las escuelas en los seis años, se selecciona a las pendientes de mayor y menor crecimiento.
- Puntuaciones Brutas Extremas (PE). Se promedian las puntuaciones brutas de la variable dependiente y se selecciona a las de mayor y menor puntuación.
- Crecimiento de las Puntuaciones Brutas (CP). Se calcula una función lineal entre los promedios de las puntuaciones brutas de las escuelas en los seis años y se selecciona a las pendientes de mayor y menor crecimiento.

Para mayor comprensión del procedimiento estadístico desarrollado para selección de las escuelas, se puede consultar el artículo de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018), en donde se describe a detalle los modelos realizados y los argumentos de cada momento en el proceso. Este tipo de análisis ha sido empleado de manera tradicional en el enfoque de escuelas eficaces, presentándose en trabajos como los de Castro y Lizasoain (2012) y Lizasoain y Angulo (2014).

## ***2.2. Análisis cualitativo para el acercamiento con directores***

Una vez seleccionadas las escuelas se dio inicio al segundo acercamiento, de carácter cualitativo que es el foco de este artículo.

Para esta fase del estudio, se contactó a cada directivo y se solicitó su participación en el estudio; al final, aceptaron participar 17 planteles de alta eficacia y 21 de baja, haciendo un total de 38 entrevistas realizadas a directores escolares.

Este acercamiento al ser de tipo cualitativo, y en consistencia con las aportaciones de Stake (2007) se centró en la descripción y, principalmente, en la búsqueda de la comprensión acerca de la forma en la que el desempeño docente es influido por las categorías que componen el modelo de eficacia escolar, centrando la atención en casos específicos más allá de buscar generalizaciones hacia toda la EMS. El trabajo se abordó desde la perspectiva de los directores de cada plantel y el procedimiento metodológico consistió en:

- Revisión de la literatura y entendimiento del modelo teórico;
- Estudio y selección cuidadosa de los informantes;
- Diseño de los instrumentos y establecimiento de los protocolos, y
- Desarrollo de las entrevistas y análisis de datos.

Respecto de los instrumentos, se diseñó y empleó una cédula de datos generales tanto del plantel como de su directivo; en esta cédula se consideraron datos como, edad del directivo, formación profesional, experiencia en años como directivo escolar, cursos de formación continua y datos sobre la matrícula de la escuela.

En cuanto a la guía de entrevista semi-estructurada, se establecieron ejes de exploración con base en los factores del modelo de la eficacia escolar así como en los modelos de desempeño docente (ya descritos), especialmente el aportado por Stronge (2018) a través de preguntas sobre los logros escolares, el clima, las estrategias de enseñanza que emplean los profesores, el contacto con la comunidad, así como procesos para atender a los grupos vulnerables.

Cada entrevista fue audio-grabada, previo consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas, descompuestas en pequeñas unidades de análisis o categorías para su posterior análisis con base en las diferentes dimensiones del modelo de la eficacia las cuales fueron seleccionadas para fines del estudio. Para ello, se procedió a clasificar temáticamente las ideas expresadas por los entrevistados, empleando un sistema de categorización considerando ideas homogéneas que permitieron entendimientos generales lo que caracteriza al método inductivo.

Se realizó un análisis de contenido a las respuestas de los participantes, que permitió desarrollar interpretaciones a la luz de la teoría lo que derivó en las conclusiones que se presentan para responder a los objetivos del presente estudio. El resultado del grupo de categorías, por tipo de factor, se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3. Factores y categorías para el análisis de datos

FACTORES	CATEGORÍAS
Internos	Compromiso docente
	Clima organizacional
Externos	Dotación de materiales y recursos para la enseñanza
	Capacitación y actualización
	Estabilidad laboral
	Carga horaria

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la definición de los factores y las categorías mencionados, se seleccionaron expresiones exactas de los participantes para evidenciar el conjunto de hallazgos que a continuación de reporta.

### 3. Resultados

La información obtenida de las entrevistas realizadas a los directivos de las escuelas participantes, muestra la existencia de aspectos que afectan el desempeño docente; en algunos casos son coincidentes tanto en escuelas de alta como de baja eficacia, y en otros se encuentran diferencias de manera notable. Los factores relativos al desempeño docente se clasificaron en dos grupos: internos y externos. El primero de ellos corresponde a cuestiones propias del docente, en donde su implicación es directa: compromiso docente. Las categorías incluidas en la agrupación de factores externos, son aquellas que afectan al docente, sin que él tenga una injerencia directa, son elementos o circunstancias dadas por el entorno (la escuela o el sistema educativo): clima organizacional, dotación de materiales y recursos para la enseñanza, capacitación y actualización, estabilidad laboral y carga horaria.

En el cuadro 4 se presenta una síntesis de los resultados obtenidos, donde la X representa la presencia de las categorías, identificadas a partir de las respuestas emitidas por los directores; la presencia de tales categorías es explicada en apartados posteriores con fragmentos de las reflexiones emitidas por los directivos escolares.

Cuadro 4. Factores y categorías que afectan el desempeño docente de escuelas de alta y baja eficacia

FACTORES		CATEGORÍAS	EFICACIA	
			Baja	Alta
Internos	Compromiso docente			X
		Clima organizacional	X	X
		Dotación de materiales y recursos para la enseñanza	X	X
Externos	Capacitación y actualización		X*	X
		Estabilidad laboral		X
		Carga horaria		X

Nota: \* Existe presencia del factor, sin embargo, el cumplimiento no se da en su totalidad.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grupo de factores internos, el compromiso docente presentó una diferencia entre ambos tipos de escuelas. En el conjunto de factores externos la estabilidad laboral y la carga horaria parecen marcar diferencias entre las escuelas de alta y baja eficacia.

En los apartados que continúan, se presentan los resultados específicos para los factores tanto internos como externos, enlistados en la tabla 3. Cuando se identificaron contrastes en las categorías de los factores por tipo de eficacia de las escuelas, se optó por presentar las evidencias en forma de tabla, con la intención de facilitar la comparación.

#### 3.1. Factores internos

Referente al factor de Compromiso docente, las diferencias entre ambos tipos de escuela son evidentes. Los directores de los centros escolares de alta eficacia expresaron que el compromiso de los profesores se manifiesta en el interés que estos demuestran por utilizar e incluso generar materiales didácticos pertinentes a las necesidades de los estudiantes; un

marcado interés por optimizar el tiempo disponible a lo largo de la jornada escolar, de tal forma que sea invertido en mayor medida en actividades enfocadas en el aprendizaje; y una disposición para aceptar e implementar los cambios normativos establecidos para este nivel educativo.

En el cuadro 5 se incluyen los testimonios de los directivos para cada una de las categorías identificadas, donde se evidencia el compromiso de los docentes, según el tipo de eficacia del centro escolar. Vale la pena comentar, que los espacios vacíos referidos a los centros de baja eficacia, se debió a que no se encontró información referida a las subcategorías.

Cuadro 5. Subcategorías identificadas en la categoría Compromiso docente, según el tipo de eficacia

SUBCATEGORÍAS	TIPO DE EFICACIA	
	Baja	Alta
Desarrollo de materiales propios		<i>En matemáticas el libro de texto es generado por los propios profes, no por material externo. (07-A-06SUB)</i>
Disposición para asistir a reuniones en horarios que no afectan las clases		<i>[Las reuniones docentes] se realizan a partir de las 11:00 de la mañana para no dejar de lado las clases y es iniciativa de los docentes. (03-A-05D)</i>
Adaptación a los cambios normativos		<i>[Hay] situaciones de cambio en la cual todos nos tenemos que adaptar [...] y poder prestar el servicio con la mejor calidad que podamos a pesar de los pesares. (02-A-10D)</i>
Autonomía	<i>Pues cada docente tiene su forma particular de dar sus clases algunos [...] dependiendo del tema que se vaya a emplear decide qué recursos utilizar. (04-B-02D)</i>	<i>Es muy diverso porque al margen de los programas que son los mismos, hay libertad de cátedra, entonces, mientras cumpla con los programas es un poco libre. (07-A-06SUB)</i>

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información expresada por los directores, existen claras diferencias entre las tres primeras categorías referidas al compromiso docente, sin embargo, coinciden en cuanto a que los profesores ejercen la autonomía en el desarrollo de sus clases, al decidir la manera en que implementan sus programas de curso.

### 3.2. Factores externos

Al igual que en el primer factor, en esta sección se describen los factores externos, considerando que los espacios vacíos de las tablas manifiestan una ausencia de expresiones respecto de las subcategorías citadas. En relación a la percepción del *clima organizacional*, los directores reconocen que las relaciones humanas son algo complicado; a pesar de ello, refirieron que, de manera general, el clima en las escuelas es bueno, de cordialidad y respeto.

*Muy cordial, claro que hay diferencias con algunos maestros es normal en toda actividad humana ¿verdad?, [...] pero en general la visión, sí es bueno. (01-A-11DEC)*

En cuanto a la categoría Dotación de materiales y recursos para la enseñanza, en ambos tipos de escuela los directores manifiestan que se provee a los profesores los recursos didácticos que requieren para su práctica docente. De esta manera, con estas acciones, reflejan que desde el plano administrativo es importante que los profesores cuenten con los materiales didácticos, recursos tecnológicos y espacios necesarios para realizar su función bajo la perspectiva de que esto influye en un mejor desempeño.

Dentro de los factores externos también se exploró la Capacitación y actualización, que se compone por dos subcategorías como se muestra en la tabla 6: participación docente en cursos por iniciativa propia, y participación docente en cursos que ofrece la escuela. Las instituciones de alta eficacia se caracterizaron por tener una participación más activa por parte de los docentes en ambos tipos de oferta, así como por facilitarles un mayor número de experiencias de aprendizaje.

Cuadro 6. Categorías y subcategorías que promueven el trabajo docente en bachilleratos de alta y baja eficacia

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TIPO DE EFICACIA	
		Baja	Alta
Capacitación y actualización	Participación docente en cursos por iniciativa propia	<i>Tenemos una plantilla docente que se preocupa por estar al día, por estar actualizado y empatarse al servicio profesional. (02-B-01D)</i>	<i>Hay una cantidad considerable, [...] de maestros que entraron a los diplomados. (09-A-06SUB)</i>
	Participación docente en cursos que ofrece la escuela		<i>Cada mes tenemos ya sea conferencia, un curso [...] Si hay oportunidad de algún buen curso en donde algunos maestros puedan participar [la escuela] aporta parte o el pago completo de este. (08-A-04SUB)</i>
Estabilidad laboral	Continuidad laboral en la misma escuela		<i>Trato de evitar no tener a un maestro en un semestre y a otro semestre tener otro [...] estoy cien por ciento segura de que esa es una variable [la estabilidad laboral] es bien importante para obtener resultados. (02-A-10D)</i>
Carga horaria	Tiempo completo o medio tiempo		<i>Tenemos mucho personal de tiempo completo, yo creo que eso es bueno para la institución porque genera un compromiso del docente. (03-A-05D)</i>

Fuente: Elaboración propia.

En continuidad con los factores externos, la estabilidad laboral fue identificada como una categoría que incide en el desempeño de los docentes de las escuelas de alta eficacia, permitiendo que el profesor se mantenga laborando en la misma escuela. Con base en los testimonios, se interpreta que los centros escolares están sujetos a una alta tasa de movilidad por parte del profesorado, lo que podría afectar al logro de los objetivos educativos. ¿Cómo se puede explicar esta situación? Una respuesta puede ser que los

docentes suelen trabajar en diversas escuelas ante la falta de un contrato de tiempo completo en una escuela, o que las condiciones laborales no son las esperadas en comparación con las otorgadas en otros empleos, lo que puede afectar su disponibilidad para participar de los proyectos escolares.

En cuanto a la categoría carga horaria, que consiste en la cantidad de horas que el profesor tiene asignadas para sus labores en un centro escolar, este incluyó la subcategoría tiempo completo o medio tiempo, y fue mencionada por los directivos de escuelas de alta eficacia. El comentario identificado alude a que es bueno para la institución el disponer de personal que tenga dedicación de tiempo completo para desempeñar sus labores, porque incrementa el compromiso de los docentes ante los objetivos institucionales.

Las entrevistas permitieron conocer la visión del directivo respecto de la importancia que tienen los docentes para el logro de los objetivos institucionales, como bien se expresa:

*[...] la fortaleza es precisamente los docentes, [...] cada uno de nosotros estamos comprometidos [...] porque si no tuviéramos ese compromiso se vendría abajo. (15-A-10D)*

*La mayor fortaleza de este plantel sería: sus maestros y el personal administrativo que se tiene; la plantilla de trabajo. (10-A-03D)*

Dejaron de manifiesto que existen un conjunto de categorías ajenas a la intervención de los profesores que inciden de manera importante en su función, sin embargo, también expusieron la relevancia que tienen categorías como el compromiso docente para mejorar el logro de los estudiantes.

#### **4. Discusión y conclusiones**

La opinión del directivo escolar es una fuente de gran riqueza que vale la pena explorar; con base en ello, se pudo determinar que el compromiso docente es, en definitiva, un factor clave para el éxito de la escuela y de la educación, pues es gracias a él que los docentes se muestran con la disposición incluso de diseñar materiales especiales, o bien de asistir a reuniones fuera del horario laboral, con el interés de optimizar el tiempo en el que se encuentran los estudiantes en la escuela, así lo reconocieron los directivos en consistencia con autores como Murillo (2007). Además, la eficacia es explicada también a partir del compromiso de los docentes hacia sus alumnos, su trabajo y su mejora continua (Day et al., 2009; Horn y Murillo, 2016; y Selamat y Nordin, 2014).

En cuanto al clima escolar, para Murillo (2007), el modelo latinoamericano de eficacia escolar incluye a este factor tanto en el nivel de aula como en el de escuela; en este último son importantes aspectos como la existencia de buenas relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar y la satisfacción de los maestros. En la investigación realizada por Etxeberria, Intxausti y Azpillaga (2017), además del primer aspecto mencionado por Murillo (2007), encontraron que las buenas condiciones académicas que faciliten el aprendizaje, el consenso respecto de la visión escolar, el sentimiento de pertenencia y una administración participativa son elementos que favorecen el logro de un buen clima organizacional.

Aunque a partir del discurso de los directivos no se manifiesta diferencia en la percepción del clima en los dos tipos de escuela, es conveniente tener presente lo expresado por Scheerens (2016) acerca de que las buenas relaciones y la satisfacción deben ser consideradas como instrumentos para mejorar la eficacia y no como fines en sí mismas.

Las respuestas de los directivos permitieron identificar que, en ambos tipos de escuelas, en cuanto a la Dotación de materiales y recursos para la enseñanza como categoría para la eficacia escolar, se da de igual manera. En relación con este aspecto, es importante tomar en cuenta lo expresado por Martínez-Garrido y Murillo (2016) en cuanto a que la diferencia en la eficacia escolar no depende necesariamente de la disponibilidad de los recursos, sino de “la utilización de recursos didácticos variados por el docente, tanto tradicionales como tecnológicos, mejora el desarrollo cognitivo de los estudiantes” (p. 494). Esto significa un aspecto más por estudiar, pues más que la presencia o ausencia de recursos, es fundamental investigar el uso que los docentes le dan a todo aquello de lo que disponen para la enseñanza y el aprendizaje, o sea, las adecuaciones que los profesores realizan, lo que depende sobremanera del compromiso, proactividad y del trabajo en equipo de los actores escolares (Figueroa, 2017).

Como sucede con otros factores que afectan el desempeño docente, la mera participación en actividades de capacitación y actualización no es suficiente para mejorar el desempeño; éstas deben proveer aprendizaje colectivo, intercambio de ideas entre profesores y colaboración para mejorar la práctica en el aula (Schleicher, 2011). Aunado a lo anterior, Santibáñez, Rubio y Vázquez (2017) expresan que a pesar de que México es uno de los países donde los profesores reciben más formación continua, este país no cuenta con mecanismos que permitan valorar la utilidad y el impacto de dicha formación, aseveración manifestada también por la Comisión para la Educación de Calidad para Todos (2016).

En relación con la capacitación y la actualización, sus resultados en el aula dependen en gran medida de que los profesores estén motivados y que se responsabilicen de su propia formación. Esto podría lograrse mediante diagnósticos realizados por la propia comunidad escolar, por ser esta la que cuenta con la experiencia de lo que acontece en los centros escolares, así como sus debilidades. A partir de ahí podrían generarse mecanismos de retroalimentación que atiendan la heterogeneidad de la EMS de forma adecuada, y así proponer estrategias de formación continua desarrolladas con el apoyo de personas altamente calificadas (Comisión para la Educación de Calidad para Todos, 2016; Rueda y Sánchez, 2018; Santibáñez, Rubio, y Vázquez, 2017).

En cuanto a la falta de estabilidad laboral que prevalece en los docentes de los centros escolares participantes, la literatura refiere una serie de problemas que pueden derivarse como son: la falta de pertenencia a un proyecto institucional, dificultad para conformar equipos de trabajo entre colegas, limitaciones en el conocimiento del alumnado más allá del aula y la limitación para establecer diálogos con los padres de familia (Observatorio Argentinos por la Educación, 2018). Por ello es fundamental que en las instituciones educativas existan políticas que aseguren que los profesores laboren en ambientes que faciliten su éxito y que motiven a los maestros efectivos a continuar en la enseñanza (Schleicher, 2011).

La comparación entre países realizada por Bruns y Luque (2014), enfocada en cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe indica que, si se quiere elevar la calidad docente, además de darles seguridad laboral a los profesores es prioritaria la alineación de tres tipos de incentivos: las recompensas profesionales, las presiones por rendir cuentas y las recompensas financieras, combinados de una manera dependiente en gran medida del contexto.

La carga horaria parece afectar a ambos tipos de escuelas en cuanto a la dificultad para asignar a sus docentes un contrato de tiempo completo, este como uno de los factores más

críticos para el éxito de la educación y de la escuela (Selamat y Nordin, 2014). Por otra parte, los docentes que tienen contratos menos estables (o parciales) tienden a mostrar un menor compromiso con la institución, no se desempeñan de la manera en que lo hacen sus pares contratados de tiempo completo y generalmente faltan más en comparación con los segundos, como lo afirman Coluccio, Muñoz y Ferrer (2016). Además, según reportan López y colaboradores (2016), en el caso de México, los profesores de tiempo parcial tienen habilidades profesionales comparables a los de tiempo completo, pero las condiciones de trato institucional que reciben (como el bajo salario) limitan su desempeño profesional. Este fenómeno relacionado al tipo de contratación y tiempo de labor del docente es poco estudiado en México, y menos en la EMS, lo que significa un campo fértil para la investigación educativa.

Los hallazgos presentados son consistentes con estudios previos en el sentido de que resalta el rol del docente ante el aprendizaje de los estudiantes. A partir de la voz de los directivos de escuelas de alta y baja eficacia, abona información que manifiesta lo fundamental que es el compromiso docente, pues a partir de él es posible generar una serie de estrategias para atender a las necesidades de los estudiantes, lo que se vuelve especialmente relevante en el contexto de la EMS en México, marcado por una gran desigualdad y diversidad en cuanto a la oferta educativa. Sin embargo, este compromiso no sólo depende del docente, sino que es alimentado por una serie de factores como la estabilidad laboral y la carga horaria, gracias a los cuales este actor puede dedicar mayor energía a atender a sus alumnos.

Respecto de los modelos de desempeño docente mencionados al inicio del escrito, parece que el modelo propuesto por Stronge responde de forma más cercana a lo que se reportó en los hallazgos correspondientes a la fase cualitativa de este estudio, especialmente en lo que se refiere a los factores internos al docente como el compromiso, que puede manifestarse mediante distintas actividades enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes, lo que podría significar ser una guía de verificación objetiva de las prácticas docentes con técnicas más profundas y directas. Conviene mencionar que el emplear la opinión del director escolar significó una exploración a lo que acontece dentro de las aulas desde la perspectiva de este actor educativo, por lo que se reconoce la necesidad de enriquecer el estudio mediante técnicas y métodos más amplios y directos al docente, como puede ser la observación del trabajo del profesor dentro del aula. Así mismo, sería fundamental escuchar la perspectiva de los profesores a fin de conocer sus prácticas, pero también sus sentimientos acerca de la labor que tienen sobre sus hombros.

Es importante mencionar que la comparación realizada en este escrito entre las escuelas por su tipo de eficacia escolar y determinado por la opinión de los directivos, no evidenció cantidad ni diversidad de prácticas en los centros de baja eficacia, esto debido a que los hallazgos fueron basados en las expresiones de los actores entrevistados; valdría la pena considerar el desarrollo de posibles estudios que amplíen la exploración al respecto.

Finalmente, este trabajo abre la puerta a estudios más profundos que permitan explorar qué es lo que ocurre al interior de las escuelas eficaces y no eficaces en este nivel educativo, así como también el reconocimiento de las buenas prácticas, de tal forma que sea posible identificar información significativa para la generación de propuestas de mejora.

## Referencias

- Arroyo, M. (2009). Cualitativo-cuantitativo: La integración de las dos perspectivas. En A. Merlino (Coord.), *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 56-79). Buenos Aires: CENGAGE Learning.
- Backhoff, E., Guevara, G., Hernández, J. y Sánchez, A. (2018). El aprendizaje al término de la educación media superior en México. *El Cotidiano Revista de la Realidad Mexicana Actual*, 208(33), 7-19.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- Castro, M. y Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía* 70(251), 131-148.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2017). *Exámenes nacionales de ingreso, EXANI II*. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- Chapman, C., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2016). Educational effectiveness and improvement research and practice: The emergence of the discipline. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie, *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy, and practice* (pp. 3-24). Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679488>
- Coluccio, A., Muñoz, C. y Ferrer, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud y Sociedad*, 7(1), 98-111. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2016.0001.00006>
- Comisión para la Educación de Calidad para Todos. (2016). *Construyendo una educación de calidad: Un pacto con el futuro de América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy practice and theory in contemporary schools*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939185>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: SAGE.
- Danielson, C. (2013). *The Danielson group*. Recuperado de <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Davis, G. y Thomas, M. (2007). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Londres: UK Government Department for Children, Schools and Families.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070)
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Azpillaga, V. (2017). School climate in highly effective schools in the autonomous region of the Basque country (Spain). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>

- Figueroa, V. (2017). *Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República Dominicana* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Horn, A. y Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-746>
- IEA. (2017). *Las cifras de la educación. Educación media superior. Fin de ciclo 2015-2016 inicio de ciclo 2016-2017*. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-28.
- López, A., García, O., Pérez, R., Montero, V. y Rojas, E. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: Una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Observatorio Argentinos por la Educación. (2018). *Uno de cada 3 maestros trabaja en más de una escuela*. Recuperado de [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Argentinos\\_por\\_la\\_Educacion\\_Infografía\\_02\\_Septiembre2018\\_Imprimible\\_1.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Argentinos_por_la_Educacion_Infografía_02_Septiembre2018_Imprimible_1.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. París: OECD Publishing.
- Pedroza, H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>
- Rueda, M. y Sánchez, M. (2018). Propuesta para identificar necesidades educativas regionales, a partir de la investigación educativa. En M. Rueda y L. Álvarez, *Propuestas para transformar el sistema educativo mexicano* (pp. 13-16). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Ruiz, M. M. y Luna, A. (2017). El derecho a la educación en el nivel medio superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 73-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200006>
- Santibáñez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. Ciudad de México: INEE/BID.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>

- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. París: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Selamat, N. y Nordin, N. (2014). Teacher's commitment and emotional intelligence: Evidence from Malaysian schools. *International Journal of Science Commerce and Humanities*, 15, 49-59.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Gestión estratégica en las escuelas de calidad: Orientaciones prácticas para directivos y docentes. Compendio de módulos para una gestión educativa estratégica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Servicio profesional docente*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Snijders, T. (2014). *Multilevel analysis*. Recuperado de [http://link.springer.com.dibpxy.uaa.mx/referenceworkentry/10.1007/978-3-642-04898-2\\_387](http://link.springer.com.dibpxy.uaa.mx/referenceworkentry/10.1007/978-3-642-04898-2_387)
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stronge, J. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuirán, R. y Hernández, D. (2016). *Desafíos de la educación media superior en México*. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion->

## Breve CV de los autores

### Rubí Surema Peniche Cetzal

Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, España. Licenciada en Educación y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Actualmente se desempeña como profesora investigadora en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Se ha desempeñado como docente en educación superior desde 2005 y ha dirigido diversas tesis a nivel pregrado y posgrado. Cuenta con un número considerable de publicaciones tanto en revistas como libros especializados a nivel nacional e internacional. Coordina el proyecto Modelo comprehensivo de la mejora de la eficacia escolar en educación media superior en Aguascalientes, México con vigencia 2018-2021. Sus intereses de investigación versan sobre la eficacia escolar, las prácticas docentes, equidad educativa, prácticas de liderazgo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-6471>. Email: [rupeniche81@gmail.com](mailto:rupeniche81@gmail.com)

### Cristóbal Ramón Mac

Licenciado en Educación y Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán, y Maestría en Desarrollo Organizacional por el INESPO. Con experiencia docente en pregrado y posgrado, en las áreas de didáctica, diseño curricular, liderazgo educativo, gestión educativa, evaluación de instituciones educativas e investigación educativa. Actualmente realiza estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con apoyo del CONACYT. Sus áreas de investigación se enfocan en la eficacia escolar en educación media superior, la práctica docente en escuelas eficaces y la gestión de centros escolares. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3732-5717>. Email: [ccrmac@gmail.com](mailto:ccrmac@gmail.com)

**Cintya Guzmán Ramírez**

Doctora y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Aguascalientes. Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente Jefa de Departamento de Investigación Educativa en el Instituto de Educación de Aguascalientes, área en la que tiene a su cargo la coordinación de proyectos de investigación, así como el desarrollo de actividades de difusión de resultados en esta materia. Anteriormente colaboró en proyectos de investigación en el Departamento de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes relacionados con la transición de los estudiantes de bachillerato hacia la educación superior, así como con la violencia escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8042-5900>. Email: [cintyaguzr@gmail.com](mailto:cintyaguzr@gmail.com)

**Noé Mora Osuna**

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Ha participado en proyectos de investigación sobre eficacia y mejora escolar, así como enseñanza eficaz. Actualmente es profesor investigador asociado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, asignado al Departamento de Educación. Es colaborador en el proyecto Modelo comprensivo de la mejora de la eficacia escolar en educación media superior en Aguascalientes, México. Sus líneas de interés son eficacia escolar, enseñanza eficaz, convivencia escolar, y asesoría y acompañamiento al docente. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-9241>. Email: [morao.noe@gmail.com](mailto:morao.noe@gmail.com)



# El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas

## Distributed Leadership for Educational Improvement: A Social Network Analysis in Chilean High Schools' Departments

Juan Pablo Queupil <sup>1\*</sup>  
Carmen Montecinos <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

La mejora educativa involucra interacciones entre individuos en contextos escolares, lo cual conlleva roles de liderazgo y su eminente distribución. En este estudio exploratorio-descriptivo usamos el Análisis de Redes Sociales (ARS) en una muestra de tres escuelas secundarias de Chile para examinar las relaciones entre los miembros de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas, identificando quienes ejercen roles de liderazgo para los procesos de mejora educativa. Los resultados indican que los patrones son variados según el tipo de dimensión de colaboración, observando escuelas en las cuales las interacciones son escasas entre y dentro de los departamentos analizados, y en otras más intensas y frecuentes. Si bien el liderazgo de los jefes de departamento es importante, en algunos casos los docentes que no tienen ese cargo pueden incluso tener un papel más preponderante en influenciar procesos de mejora escolar. Todo lo anterior permite concluir que la técnica del (ARS) posibilita representar el capital social de una escuela para la mejora educativa, identificando aspectos a fortalecer para incidir en una mayor distribución del liderazgo y su impacto en la mejora escolar.

**Descriptor:** Liderazgo; Mejora escolar; Redes sociales; Escuelas secundarias; Chile.

Educational improvement involves interactions among individuals in school contexts, which entails leadership roles and their potential distribution. In this exploratory-descriptive study we use Social Network Analysis (SNA) with a sample of three secondary schools in Chile to examine the relationships between members of the Language and Mathematics departments, identifying those who play leadership roles for educational improvement processes. Findings show that patterns of interactions among teachers varied by type of collaborative action, where in some schools the interactions among teachers are scarce between and within the departments analyzed, and in others they are more intense and frequent. Whereas the role of department heads is important, in some cases teachers who do not have that position may even have a more prominent role in influencing school improvement processes. Findings lead us to conclude that SNA is a useful technique for depicting a school's social capital, enabling the identification of aspects in need of attention to increase distributed leadership as leverage for school improvement.

**Keywords:** Leadership; School improvement; Social network analysis; Secondary schools; Chile.

---

\*Contacto: [jqueupil@ucsh.cl](mailto:jqueupil@ucsh.cl)

## **Introducción**

Alrededor del mundo, la mejora educativa es una de las problemáticas que ha recibido mayor atención en las últimas décadas, principalmente impulsada por una serie de reformas que han tenido resultados disímiles (Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018; Murillo y Krichesky, 2015). En ese sentido, Hallinger y Heck (2014), entre otros autores, resaltan que el liderazgo ciertamente contribuye a la capacidad de los establecimientos educativos para la mejora escolar. Asimismo, un estudio de Leithwood y sus colaboradores (2006) concluyó que el liderazgo total en las escuelas representaba el 27% de la variación entre escuelas respecto de los resultados de aprendizaje.

Para incrementar la capacidad de mejora escolar se apuesta por un liderazgo distribuido que posibilite el logro de metas organizacionales a través de acciones colectivas (Harris, 2004; Hopkins, Ainscow y West, 1994). Este liderazgo promueve la mejora de la enseñanza en el aula, ya que se basa en el apoyo, estimulación e influencia en él y del profesorado (Hallinger y Heck, 2014). En particular, se ha detectado la importancia de estructuras que posibilitan la colaboración entre docentes y de las redes sociales para promover el desarrollo profesional de los docentes (Daly et al., 2010; Murillo y Krichesky, 2015).

En escuelas secundarias, las experiencias de colaboración profesional para la gran mayoría de los docentes están circunscritas sustancialmente por los departamentos disciplinarios, ya que en estas estructuras organizativas se despliegan sus interacciones y desarrollo profesional (Harris, 2000, 2001; Siskin y Little 1995). En la literatura, los jefes de departamento se reconocen como líderes medios, ya que, si bien no son integrantes del equipo directivo, tienen responsabilidades formales en la gestión pedagógica de un grupo de profesores. Esta distribución del liderazgo pedagógico reconoce que quien mejor conoce las prácticas pedagógicas relevantes a un área disciplinaria son los especialistas y, por lo tanto, la intervención de los jefes de departamento puede tener más impacto en comparación al liderazgo del director o directora (Robinson, 2007). Así, los jefes de departamento pueden desempeñar un papel clave en la mejora educativa, sobre todo en el desarrollo y promoción de departamentos efectivos en términos del logro estudiantil (Wenner y Campbell, 2017).

El presente estudio examina el liderazgo en la estructura departamental a través de un análisis cuantitativo de las interacciones que promueven la colaboración en procesos de mejora escolar, el intercambio de prácticas para mejorar la enseñanza y la innovación pedagógica. Utilizando un enfoque empírico de análisis de redes sociales (ARS), se calculan métricas y grafican patrones de interacciones relacionadas con prácticas que promueven la mejora en los departamentos de Lenguaje y Matemáticas de una muestra de tres escuelas secundarias chilenas. Este análisis permite identificar patrones a través de los cuales las ideas, información, recursos e influencia fluyen en los departamentos y entre departamentos (Daly, 2010).

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1. *El liderazgo distribuido y su papel en la mejora educativa*

La evidencia sobre mejora escolar destaca la responsabilidad colectiva y la actividad colegiada de grupos amplios de docentes, incorporando la noción de liderazgo distribuido (Frost y Harris, 2003). Algunas definiciones subrayan este liderazgo como aquel que minimiza intencionalmente, o elimina, diferencias de poder e influencia entre quienes ocupan cargos de autoridad formal y los otros actores del escenario educativo (Barry, 1991). De acuerdo con Spillane (2006), una visión distribuida del liderazgo implica centrarse en las redes de relaciones de los actores, así como en sus situaciones y prácticas. Desde esta perspectiva, la exploración del liderazgo debe evitar hacer suposiciones a priori con respecto a la distribución de las funciones entre quienes ocupan cargos formales. Más bien, el objeto de estudio son las interacciones entre los individuos, enfocado en el desarrollo de capacidad de influencia mutua (Garay et al., 2019; Gronn 2002; Harris, 2001).

Existe un creciente consenso que el liderazgo distribuido produce un impacto positivo en los resultados escolares y promueve una mejora educativa exitosa (Camburn, Rowan, y Taylor, 2003; Day y Harris 2002; Gronn, 2002; Harris, 2013; Spillane, 2006; Wallace, 2002). Distribuir el liderazgo en los establecimientos educativos implica valorar la experticia que aportan distintos docentes para el logro de las metas institucionales. Así, la distribución del liderazgo pedagógico se define como la capacidad de docentes líderes para involucrar a sus colegas en el desarrollo profesional mutuo y colaborativo, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aubrey-Hopkins y James, 2002; Bennett, 1995; Busher, Harris, y Wise, 2001).

### 1.2. *Liderazgo en los departamentos disciplinares y rol del jefe de departamento*

Una forma de abordar el estudio del liderazgo distribuido en las escuelas es centrarse en los puestos de liderazgo formalmente designados. En este estudio, nos focalizamos en los jefes de departamentos, en su calidad de líder pedagógico medio, que articula entre las orientaciones de mejoramiento a nivel escolar y las respuestas y necesidades docentes. Siguiendo a Wenner y Campbell (2017), el docente líder es quien cumple funciones de enseñanza y aprendizaje con estudiantes y, además, asume responsabilidades fuera del aula que han sido asignadas desde la estructura de la organización escolar.

Los líderes pedagógicos medios proveen una instancia de alineamiento y control que antes era privativa del equipo directivo (Bush, 2003). Flückiger y sus colegas (2015) identifican las tareas de los jefes de departamento: (a) comprometer a los docentes hacia prácticas colaborativas, (b) potenciar conversaciones reflexivas enfocadas en formas de innovar y mejorar, (c) observar y retroalimentar prácticas, (d) modelar buenas prácticas, y (e) comprender los sistemas de rendición de cuentas. Para llevar a cabo estas tareas, configuran un trabajo colaborativo entre docentes del departamento que posibilite acceder y utilizar los recursos individuales y colectivos que están disponibles en la comunidad escolar (Daly et al., 2010).

Hasta la fecha se han realizado escasas investigaciones sobre este tema específico para establecimientos educativos chilenos, por lo cual no es claro si los jefes de departamento ejercen liderazgo efectivo para la mejora educativa y en qué medida está presente una distribución de liderazgo en los departamentos (Cortez y Zoro, 2016). En un estudio de

caso de un establecimiento secundario chileno, Araya (2015) observó que las funciones del jefe de departamento incluían acciones tales como: planificar, ejecutar, supervisar y evaluar las actividades docentes y de perfeccionamiento, comunicar a los integrantes de su departamento las informaciones necesarias para su buena marcha, y proponer y apoyar actividades de enriquecimiento curricular beneficio de los estudiantes.

Araya (2015) no examinó los patrones de interacción entre los jefes de departamento y sus colegas en el despliegue de estas funciones. Así, no hay evidencia empírica respecto a cómo los jefes de departamento establecen vínculos profesionales dentro y entre departamentos, a fin de promover la mejora escolar. Analizar las interacciones de docentes que son reconocidos como influyentes merece atención por su potencial impacto en el desempeño profesional de los docentes y, en consecuencia, en cuánto aprenden los estudiantes (De Lima, 2008).

### ***1.3. El análisis de redes sociales para examinar el liderazgo distribuido en departamentos de establecimientos educativos***

Mediante la recopilación de información sobre las relaciones de cada miembro de los departamentos con los demás integrantes del equipo docente y directivo, se puede comprender el contexto social inmediato del liderazgo departamental. Metodológicamente, esta es una manera apropiada de identificar la distribución del liderazgo, no solo entre los líderes designados sino también entre los líderes que aparecen en la evidencia práctica, es decir, las personas que, independientemente de su posición, ejercen alguna influencia sobre sus colegas (Spillane, 2006). En otras palabras, la naturaleza multidireccional e interactiva del liderazgo docente distribuido en las escuelas requiere la utilización de un enfoque de investigación de redes sociales que revele el entramado y los patrones de relaciones que existen dentro y entre departamentos.

En este sentido, el análisis de redes sociales (ARS) se basa en el supuesto que las relaciones entre personas representan un recurso –el capital social– de las organizaciones escolares para movilizar el cambio y la mejora (Downey, 2018). En particular, dos conceptos del análisis de redes sociales son particularmente importantes para comprender los patrones dentro y entre departamentos y grupos de docentes. Una es la densidad de red, que se refiere a la cantidad de vínculos presentes que existen en una red dada, en comparación con el total de vínculos potenciales que son teóricamente posibles en esa red (Wasserman y Faust, 1994). Un sistema de liderazgo distribuido implica una alta densidad, pues habrá varios docentes –en roles formales como informales–, y no solo uno, que serán recurridos y considerados por sus colegas, y también porque estos líderes serán activos y efectivos en interactuar y colaborar con otros pares para la mejora educativa de sus departamentos y sus establecimientos.

El otro concepto relevante es la centralidad, una medida que describe la prominencia o el prestigio de un actor dentro de una red (Borgatti y Everett, 2006; Wasserman y Faust, 1994). Así, los docentes líderes son aquellos actores relevantes en sus redes porque están involucrados en muchas interacciones, colaboraciones o lazos profesionales con otros colegas.

El presente estudio tiene como objetivo examinar qué tan centralizados o distribuidos están los roles y liderazgos de los miembros de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas –en particular, sus respectivas jefaturas– en los procesos y prácticas colaborativas para la mejora y transformación educativa. En otras palabras, el ARS permite

establecer en qué medida se ejercen las funciones de liderazgo y cómo se distribuyen tanto a los jefes de departamentos como a otros colegas docentes a través de sus interacciones.

## 2. Método

Los datos que se reportan en este artículo se han producido en el contexto de una investigación más amplia que examina la contribución de los jefes de departamento a la mejora escolar, utilizando un diseño de estudio de casos múltiples (Merriam, 1988). Utilizando técnicas del análisis de redes sociales (ARS) este estudio tiene un enfoque cuantitativo para visualizar las interacciones profesionales de los docentes de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas (Scott, 2000; Wasserman y Faust, 1994). A través de la construcción de sociogramas, ARS permite identificar los patrones de liderazgo que emergen de estas interacciones (Friedkin y Slater, 1994; Hadfield y Jopling, 2012; Hoppe y Reinelt, 2010).

### *Muestra*

Dado el carácter exploratorio-descriptivo de la investigación, la muestra del estudio son tres escuelas secundarias en Chile (catalogados como Escuelas Agua, Cielo, y Tierra<sup>1</sup>), ubicadas en una de las tres regiones más pobladas del país (V, VIII y Región Metropolitana). En cada escuela se invitó a participar en el estudio a los docentes de los departamentos de Lenguaje y Matemáticas, incluyendo sus jefaturas. Estas escuelas tienen una cantidad similar de docentes totales de Lenguaje y Matemática (10, 11 y 12, respectivamente).

El principal criterio de selección de estos establecimientos fue su trayectoria de mejora en la enseñanza secundaria en la última década, utilizando el índice de desempeño educativo (IDE) (Valenzuela, Bellei y Allende, 2016). Este considera un amplio conjunto de indicadores de resultados de los establecimientos del país, y ha sido utilizado con éxito en otros estudios focalizados en la educación primaria chilena (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). La selección de escuelas efectivas da cuenta del objetivo general del estudio más amplio y recoge la evidencia empírica que muestra, entre otros aspectos, que estas se caracterizan por un liderazgo pedagógico fuerte, docentes con altos niveles de auto eficacia y comprometidos con la mejora escolar (Wang, Walters y Thum, 2013).

### *Técnicas e instrumentos de producción de datos*

Se elaboró un cuestionario con tres “preguntas de red” en base a otras utilizadas en diversas investigaciones de redes sociales en contextos escolares (Moolenaar, 2012; Smith, Trygstad y Hayes, 2018), las cuales fueron previamente piloteadas para el contexto chileno. En particular, se preguntó la frecuencia con la cual recurren a otros colegas con relación a tres dimensiones de colaboración: a) trabajar en procesos de mejora escolar en su disciplina, b) pedir consejo sobre cómo mejorar su enseñanza, y c) obtener prácticas innovadoras. Para cada dimensión, se entregó una matriz con los nombres de todos los docentes de la escuela en las filas y la frecuencia de interacciones en las columnas (desde 0 = Nunca hasta 4 = Casi a diario). Luego de firmar un consentimiento informado

---

<sup>1</sup> Estos son nombres ficticios a fin de proteger el compromiso de confidencialidad entre los investigadores y los participantes.

accediendo a participar voluntariamente en el estudio, todos los docentes de estas escuelas completaron las tres matrices durante el año 2018.

#### *Análisis de datos*

Diversos conceptos y medidas de red destacados en la literatura previa para el liderazgo docente distribuido se pusieron en práctica en el estudio. Una red está compuesta de actores -que en el lenguaje de ARS se denominan nodos- e interacciones, las que técnicamente se llaman enlaces o *links* (Wasserman y Faust, 1994). Estas dos nociones se pueden visualizar en mapas de red o sociogramas, donde los nodos son círculos y las interacciones son flechas, lo cual conlleva una serie de métricas que son aplicadas a este estudio (Scott, 2000).

De acuerdo con lo señalado por Moolenaar (2012), la principal métrica utilizada para examinar las características del liderazgo de una red a nivel de actores -en este caso, docentes- es el grado nodal (*degree centrality*), el cual es generalmente representado visualmente con flechas que van hacia el actor, convirtiéndose en *in-degree centrality* (número de nominaciones que recibe un actor) o flechas que salen del actor, lo que se denomina *out-degree centrality*, cuando las relaciones no son simétricas, como es el caso de este estudio (si el docente A nombra al docente B, no implica que el docente B nombra al docente A). Así, el grado nodal es una medida de la "popularidad" de un actor; en otras palabras, indica las conexiones directas de un actor a otros miembros de la red (Wasserman y Faust, 1994).

En este caso, para cada tipo de relación, se determinó el grado de centralidad (*in-degree* y *out-degree*) para cada docente. Así, un alto puntaje de centralidad indica que el docente en cuestión estuvo involucrado con muchos colegas en relaciones profesionales dentro y/o entre departamentos. Para cada tipo de relación bajo análisis, todos los actores en cada departamento -Lenguaje y Matemáticas- fueron anonimizados y ordenados según centralidad *in-degree* para la dimensión procesos de mejora.

La frecuencia de las interacciones que fue recolectada en los cuestionarios fue utilizada para construir el sociograma de cada departamento. Como se mencionó previamente, un sociograma es un mapa donde se puede visualizar los actores de la red y las relaciones presentes entre los actores (Smith et al., 2018). En este caso, una flecha más gruesa representa una relación más frecuente entre dos actores específicos.

A nivel de la red como un todo, se utilizó la métrica de densidad de red, la cual indica la proporción de relaciones que están realmente presentes en una red, en relación con el total de relaciones que son teóricamente posibles. Las densidades de red varían de cero (0%) (no existe ninguna de las relaciones teóricamente posibles) a uno (100%) (se ejecutan todas las relaciones posibles). Así, la densidad puede verse como la plenitud de la red, es decir, el grado en que todas las relaciones potenciales están realmente presentes (Wasserman y Faust, 1994). Para este estudio, bajas densidades indican una falta de distribución del liderazgo dentro y/o entre departamentos (De Lima, 2008).

En cuanto a los sociogramas, para este estudio, el tamaño de los nodos refleja el grado *in-degree* de cada docente, dimensionando el número de nominaciones o flechas que van hacia ellos. A su vez, los sociogramas pueden mostrar la red general, pero también varios subgrupos o clústeres, es decir, regiones locales en una red con densidad relativamente alta y relativamente pocos enlaces a otro subconjunto de nodos (Wasserman y Faust, 1994). Para este estudio, la identificación de clústeres se hizo a partir del cálculo Wakita-Tsurumi

(Wakita y Tsurumi, 2007). Dicho cálculo identifica “vecindarios” de colaboración que se definen por los patrones y frecuencias de las interacciones que tienen como resultado una alta densidad dentro de un subconjunto de nodos. Se hipotetizó que cada departamento curricular aparecería como un clúster específico, lo cual, de ser así, el análisis lo especificará con colores diferentes. Todos los datos se analizaron con las métricas de centralidad, la densidad y diagramas de sociogramas y clústeres incluidas en el programa NodeXL (Smith et al., 2010).

### 3. Resultados

#### 3.1. Densidad

Los resultados de este estudio indican diferentes grados de densidad de las redes relacionadas con la distribución del liderazgo en los contextos analizados. En primer lugar, las densidades de las relaciones presentes para las tres dimensiones de colaboración varían siguiendo una tendencia decreciente. Las densidades más altas se encuentran en las relaciones referidas a “procesos de mejora en la disciplina”, seguido de “pedir consejo sobre cómo perfeccionar clases”, y finalmente por “obtención de prácticas innovadoras” (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Densidades de las redes según escuela secundaria, departamento y dimensión de colaboración

	ESCUELA		
	Agua	Cielo	Tierra
Región	V	VIII	RM
Total docentes encuestados	10	11	12
Total docentes Lenguaje	6	5	6
Total docentes Matemáticas	4	6	6
Densidad “P. Mejora” (%)	49	41	57
Densidad “Consejo” (%)	31	30	31
Densidad “P. Innovadoras” (%)	36	24	31

Fuente: Elaboración propia.

Las densidades en lo referente a interacciones entre docentes para los procesos de mejora siempre supera el 40% e incluso puede bordear el 60%. Aquellas interacciones que involucran algún tipo de transformación educativa a nivel más individual, tales como a quién recurrir para perfeccionar clases u obtener prácticas innovadoras, bordean el 30% en términos de densidad. Otro aspecto interesante de notar es que no es del todo claro si existe una relación inferencial entre el total de los docentes de las escuelas y las densidades, por lo que no es evidente que escuelas con menos docentes en Lenguaje y Matemática sean más cohesionadas o viceversa.

#### 3.2. Centralidad

Los cuadros 2, 3 y 4 presentan los grados de centralidad de los docentes de Lenguaje y Matemáticas –incluidas sus jefaturas– para las escuelas Agua, Cielo y Tierra, respectivamente. Estos están ordenados de acuerdo con el grado de centralidad *in-degree* de la dimensión “procesos de mejora en la disciplina”. Las figuras 1, 2, y 3 presentan los sociogramas asociados. Dado el carácter exploratorio del estudio, se presenta ilustrativamente un solo sociograma para cada dimensión y caso analizado: la figura 1

presenta el sociograma del Escuela Agua para la red de la dimensión procesos de mejora; la figura 2 muestra el sociograma de la Escuela Cielo para la red de la dimensión consejo para mejorar la enseñanza; y la figura 3 exhibe el sociograma de la Escuela Tierra para la red de la dimensión prácticas innovadoras. Cabe recordar que los docentes (nodos) han sido anonimizados, y cada color de nodo representa un clúster o sub-grupo diferente, de acuerdo al análisis aplicado en cada sociograma.

El cuadro 2 indica que la jefatura de Lenguaje (AG) en la Escuela Agua está entre las más recurridas en las dimensiones analizadas, complementado por el destacado rol de otros docentes del área, tales como el docente A, quien recibe 6 nominaciones de un máximo posible de 9 colegas. Incluso más, AG es quien suele hacer más menciones a otros colegas. Algo similar pasa con la jefatura de Matemáticas (G), pero su departamento en sí presenta menos interacciones, en particular por el rol de J, quien no hace menciones a otros colegas. A pesar de ello, la red presenta una alta densidad, sobre todo en lo que respecta a las interacciones relativas a “procesos de mejora en la disciplina”, lo cual se visualiza en la figura 1.

Cuadro 2. Indicadores de centralidad en la Escuela Agua

NODO	CARGO	DIMENSIONES DE COLABORACIÓN					
		P. Mejora		Consejo		P. Innovadoras	
		<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>
A	Docente Lenguaje	6	5	6	5	4	5
L	Docente Lenguaje	6	5	2	5	3	5
P	Docente Lenguaje	6	6	3	2	4	3
W	Docente Lenguaje	6	5	3	1	4	0
AG	Jefatura Lenguaje	5	6	3	5	4	5
V	Docente Lenguaje	5	6	3	1	4	5
G	Jefatura Matemáticas	3	4	2	4	2	3
J	Docente Matemáticas	3	0	2	0	3	0
M	Docente Matemáticas	2	2	2	2	2	3
U	Docente Matemáticas	2	5	2	3	2	3

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 destaca que el análisis de clústeres sí arroja dos departamentos separados (Lenguaje en azul oscuro y Matemáticas en azul claro). Además, resalta el rol de ambas jefaturas de departamento (AG y G, para Lenguaje y Matemáticas, respectivamente). Se observa que las interacciones son frecuentes (reflejadas en el grosor de las flechas) y a su vez existe una interacción interesante entre los departamentos cuando se abordan procesos de mejora.

En cuanto a la Escuela Cielo, el cuadro 3 indica un liderazgo relevante de la jefatura de Matemáticas para todas las dimensiones analizadas, y no así para la jefatura de Lenguaje, la cual va siendo menos relevante para las dimensiones “consejo” y “prácticas innovadoras”. Para la dimensión “pedir consejo sobre cómo perfeccionar clases”, hay tres docentes que no reciben nominaciones y dos de ellos están entre los que realizan más menciones (BJ y BK, docentes de Lenguaje y Matemáticas, respectivamente).

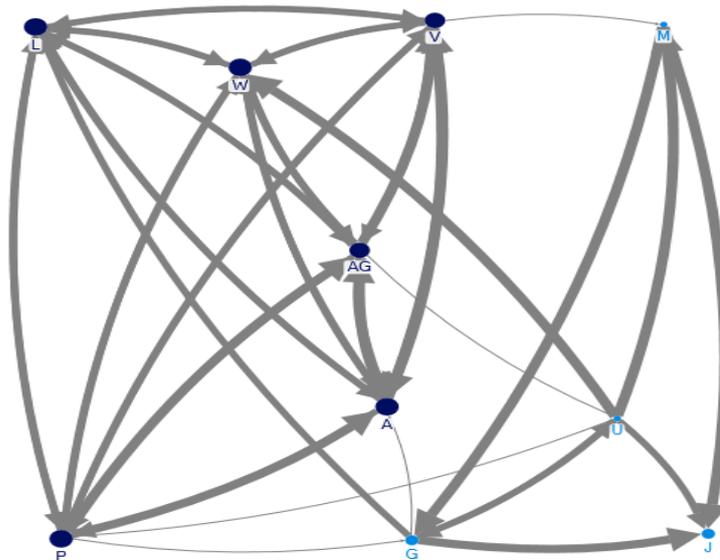


Figura 1. Sociograma de relaciones en “procesos de mejora en el área” para la Escuela Agua  
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Indicadores de centralidad en la Escuela Cielo

NODO	CARGO	DIMENSIONES DE COLABORACIÓN					
		P. Mejora		Consejo		P. Innovadoras	
		<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>
K	Jefatura Matemáticas	8	4	6	4	6	3
BC	Docente Matemáticas	7	5	6	3	3	0
L	Docente Matemáticas	7	3	5	3	4	3
J	Docente Matemáticas	6	3	4	2	4	0
AE	Docente Matemáticas	5	5	5	3	4	2
AI	Jefatura Lenguaje	5	2	3	2	3	2
AA	Docente Lenguaje	4	4	3	2	3	2
AH	Docente Lenguaje	1	6	1	2	0	4
BI	Docente Lenguaje	1	2	0	2	0	1
BJ	Docente Lenguaje	1	6	0	5	0	5
BK	Docente Matemáticas	0	5	0	5	0	5

Fuente: Elaboración propia.

Observando la figura 2, es posible notar nuevamente una separación de clústeres (Lenguaje en azul claro y Matemáticas en azul oscuro). Sin embargo, BJ, que es docente de Lenguaje, pasa a formar parte del clúster de Matemáticas, pues solo recurre a docentes de esa área. Incluso más, este docente no es recurrido por ningún colega, ni de Lenguaje ni de Matemáticas. Por otro lado, las frecuencias de interacción entre los departamentos son bajas y están prácticamente separados, de no ser por el vínculo entre K y AI, recordando que estos son jefaturas de departamento. Además, se observa una mayor cohesión en el departamento de Matemáticas, destacando el rol de prácticamente todos sus docentes, a pesar de que BK es uno de lo que realiza más nominaciones, pero no recibe ninguna.

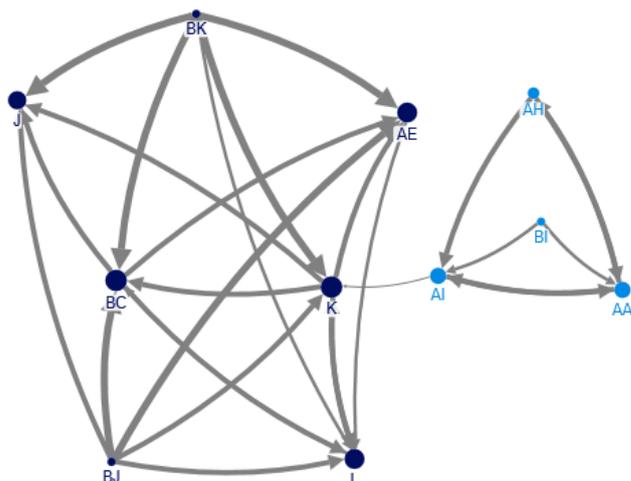


Figura 2. Sociograma de relaciones en “pedir consejo sobre cómo perfeccionar clases” para la Escuela Cielo  
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto la Escuela Tierra, el cuadro 4 revela un importante liderazgo de ambas jefaturas, ubicándose siempre entre los que reciben más nominaciones. Sin embargo, si bien otros docentes figuran de manera importante para el ámbito de “procesos de mejora en la disciplina”, su participación va decreciendo prácticamente en la misma magnitud para las dimensiones “consejo” y “prácticas innovadoras”. En esta última dimensión se encuentra el único caso de un docente que no realiza ninguna nominación y que a su vez solo recibe una (docente A, de Matemáticas). Interessantemente, AX, jefe del Departamento de Matemáticas, va realizando cada vez menos nominaciones, en particular solo una en el ámbito de “obtención de prácticas innovadoras”.

Cuadro 4. Indicadores de centralidad la Escuela Tierra

NODO	CARGO	DIMENSIONES DE COLABORACIÓN					
		P. Mejora		Consejo		P. Innovadoras	
		<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>
AX	Jefatura Matemáticas	9	7	6	1	6	4
AA	Jefatura Lenguaje	8	9	5	4	5	1
D	Docente Lenguaje	8	5	4	2	4	3
V	Docente Matemáticas	8	11	4	5	5	5
A	Docente Matemáticas	7	4	2	1	1	0
AW	Docente Matemáticas	7	3	4	3	3	4
AK	Docente Lenguaje	6	5	2	5	3	4
L	Docente Lenguaje	6	2	5	1	4	2
G	Docente Matemáticas	6	7	3	4	3	4
AI	Docente Matemáticas	6	5	4	4	4	3
K	Docente Lenguaje	3	9	1	5	3	5
Z	Docente Lenguaje	3	10	2	7	2	8

Fuente: Elaboración propia.

De la figura 3, aparte de lo ya destacado para el docente A y la jefatura AX, cabe mencionar que el análisis nuevamente detecta dos clústeres claramente definidos, representando en

azul oscuro a Lenguaje y azul claro a Matemáticas, este último presentando mayor frecuencia en sus interacciones. Se observa que los departamentos interactúan entre sí, pero en menor medida que en las otras dimensiones e incluso que en las otras escuelas analizadas. Sin embargo, es el caso del docente A el que llama la atención, pues como se ha mencionado, es un docente de Matemáticas, pero que interactúa con un colega de Lenguaje (Z), siendo su única conexión en la red referida a la “obtención de prácticas innovadoras”.

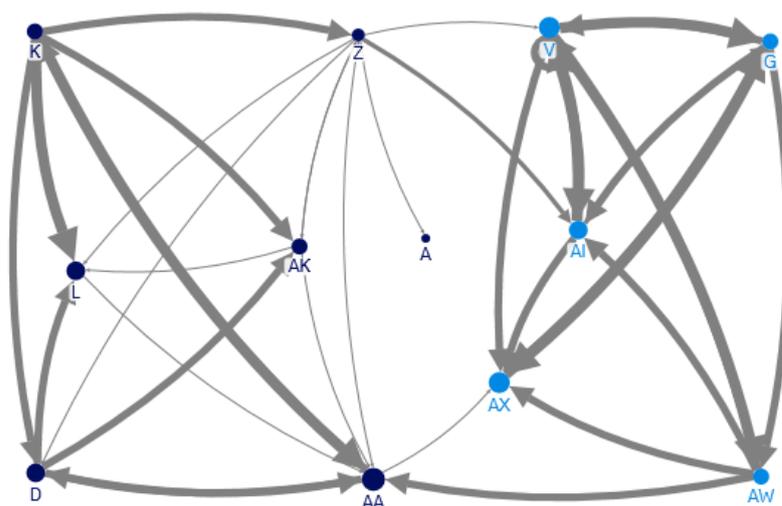


Figura 3. Sociograma de relaciones en “obtención de prácticas innovadoras” para la Escuela Tierra  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión

El presente estudio examinó el liderazgo docente en departamentos de Lenguaje y Matemáticas en centros escolares secundarios chilenos a través de un análisis de las interacciones entre las jefaturas de departamentos –vistos como líderes formales– y sus colegas. Utilizando la técnica de análisis de redes sociales se establecieron patrones de interacciones intra-departamentos y entre departamentos en función a tres dimensiones de colaboración entre docentes: a) a quién recurre, y con cuánta frecuencia, para trabajar en procesos de mejora escolar en su disciplina; b) a quién recurre, y con cuánta frecuencia, para pedir consejo sobre cómo mejorar su enseñanza; y c) a quién recurre, y con cuánta frecuencia, para obtener prácticas innovadoras.

Los resultados revelan tres hallazgos principales: a) se detectaron liderazgos múltiples en los departamentos; b) el liderazgo docente en las escuelas y departamentos analizados asume distintas configuraciones, según la dimensión de colaboración analizada; y c) la interacción entre docentes de distintos departamentos varía entre escuelas y se relaciona con la dimensión de colaboración analizada.

Un primer resultado refiere a que, en mayor o menor medida, en los seis departamentos estudiados se observó la co-existencia del liderazgo asociado al cargo formal de jefe de departamento y la distribución del liderazgo entre docentes. Bush, Yoon y Ng (2019) resumen varias investigaciones que concurren en señalar que la distribución del liderazgo

no es incompatible con formas más jerárquicas de organización, siempre y cuando los líderes en cargos formales posibilitem esta distribución. Investigaciones previas sugieren que algunos docentes son reacios a asumir completamente la responsabilidad de tomar decisiones que son consideradas negativas por quienes se ven afectados por ellas (Little, 1995). Los docentes son más proclives a recurrir a aquellos que les expresen solo lo positivo o no cuestionen el *status quo* del departamento, en lugar de colegas que los desafían y presionen para que se transformen o mejoren. Por lo tanto, las normas implícitas o explícitas de igualitarismo, junto con las tensiones entre la autonomía docente y la no intervención que prevalecen en algunos departamentos, pueden ser obstáculos importantes para el ejercicio del liderazgo entre colegas para la mejora educativa y el cambio (Aubrey-Hopkins y James, 2002).

Las diferencias observadas no se pueden explicar a partir de los datos reportados en este estudio. No obstante, es importante reconocer que, como líderes medios, los jefes de departamento requieren involucrarse en procesos micropolíticos, al negociar la conciliación de intereses de la dirección escolar y de sus pares docentes. Para estos efectos, buscan generar consensos entre sus pares, sin imponer una visión (Cortez y Zoro, 2018). Las distribuciones de los procesos de influencia que se observaron en estas tres escuelas pueden estar dando cuenta de una estrategia micropolítica de los jefes de departamento (Flessa, 2009). Esta posible explicación amerita investigaciones respecto a factores que den cuenta de los patrones de vínculos profesionales detectados a través de la descripción que ofrece el ARS.

Un segundo resultado refiere a diferencias intra-escuela respecto de la densidad de las redes en función a la dimensión de colaboración sobre la cual se consulta a los docentes. Leithwood y Louis (1998) han postulado que las unidades departamentales pueden contribuir al aprendizaje a nivel individual, colectivo y organizacional. Un rol clave del jefe de departamento es articular estos tres niveles de aprendizaje. La evidencia recopilada en el presente estudio sugiere la presencia de ciertas regularidades respecto a cómo se abordan estos tres niveles en las dimensiones de colaboración e influencia mutua sobre las cuales los docentes fueron consultados. Los docentes reportan más interacciones respecto a procesos de mejora escolar, en comparación a interacciones para mejorar su enseñanza o innovar en sus prácticas pedagógicas. Considerando que las escuelas secundarias seleccionadas han presentado procesos de mejora sostenida en los últimos años, estos resultados corroboran la prioridad de este tipo de acciones colectivas. Sin embargo, aquellas interacciones que involucran algún tipo de transformación educativa, tales como perfeccionar clases u obtener prácticas innovadoras podrían ser menos frecuentes por tener un foco más individual. De ser así, potencialmente, la contribución de los departamentos al aprendizaje docente estaría limitada. Por otra parte, la escasez de interacciones en torno a la generación de prácticas innovadora puede presentar una limitante para el aprendizaje organizacional.

Stoll y Fink (1998) han descrito los desafíos al mejoramiento continuo en escuelas que logran ser efectivas y que, al no potenciar la innovación frente a cambios en las demandas sociales, no siempre logran adaptarse. Por otra parte, un estudio realizado en Canadá en nueve escuelas secundarias mostró que la estructura departamental era un factor que inhibía la capacidad de cambio (Ross y Hannay, 2001). Esos autores plantean que los departamentos tienden a representar culturas homogéneas, con pocos espacios para el cuestionamiento de lo que se ha construido como sentido común respecto del funcionamiento de sus escuelas. Más aun, la estructura departamental puede limitar el

intercambio de ideas entre las distintas disciplinas del currículo escolar, impactando negativamente en el cambio organizacional.

Lo ya señalado refiere también al tercer resultado de este estudio, respecto de la densidad en las interacciones entre los profesores de Lenguaje y Matemáticas. Este resultado muestra la utilidad del ARS para estudiar la cultura escolar en la cual se moviliza el trabajo colectivo para la mejora. En la Escuela Agua, y en relación con el tema de procesos de mejora escolar, es donde observamos más interacciones entre departamentos y esto puede ser un factor que propicie la mejora escolar. Esta red muestra que, a pesar de sus diferencias curriculares, es relevante tener en cuenta a otros colegas más allá del propio departamento para trabajar y lograr la mejora educativa.

En la Escuela Cielo, y con relación a buscar consejos sobre cómo mejorar la enseñanza y obtener prácticas innovadoras, es donde se observan menos interacciones. En la Escuela Tierra, las interacciones se dan más entre docentes de la misma disciplina que entre los departamentos, ya que se observan dos clústeres distintivos, al igual que para la Escuela Cielo. Las redes de estas dos escuelas representan una limitación identificada por varios autores respecto de la estructura departamental. Siguiendo la tipología de culturas escolares propuesta por Hargreaves (2005), estas redes mostrarían una cultura escolar balcanizada, donde los departamentos disciplinarios parecieran haberse constituidos en subgrupos al interior de la organización escolar, con escasas oportunidades de interacción con otros departamentos.

La existencia de estas sub-redes representa un desafío para la mejora escolar cuando hay aislamiento y los subgrupos están separados por fronteras poco permeables, generando comunidades de práctica que difieren en valores, creencias y prácticas (Hargreaves, 2005). Las culturas balcanizadas tienen importantes consecuencias para la posibilidad de compartir una visión del proyecto educativo de la escuela, cuya materialización requiere del esfuerzo colectivo de la comunidad escolar. Los datos de este estudio no permiten comprender características de liderazgo o características organizacionales que puedan explicar los tipos de redes descritos, pero por los efectos negativos de una cultura escolar balcanizada estos resultados ameritan nuevos estudios.

## **5. Conclusiones**

Una de las principales conclusiones de este estudio es la utilidad de la técnica de ARS para describir el capital social de una escuela y cómo fluyen ideas, información, recursos e influencia en los departamentos y entre departamentos (Daly, 2010). Una segunda conclusión concurre con lo señalado por otros autores respecto que el liderazgo, como una cualidad organizacional, no se limita a asignarlo formalmente (Ogawa y Bossert, 1995), ya que este necesita integrarse en las prácticas e interacciones de los docentes. Además, dada la evidencia empírica de los patrones de interacciones, la determinación del grado de distribución de una red de liderazgo no puede considerarse solamente como una cuestión de estructura o diseño organizacional. Una forma de abordar esta problemática es a través del análisis de las redes de docentes y determinar si sus patrones de centralidad y densidad, junto con los sociogramas y sus clústeres, adoptan o no configuraciones de liderazgo distribuido, así como el tipo de cultura organizacional en el cual funcionan los departamentos.

En este sentido, este estudio hipotetizó que aquellas redes departamentales caracterizadas por una alta densidad de red y una centralidad moderada, es decir donde el jefe del departamento es tan relevante como otros colegas, serían ejemplos de departamentos cohesionados y con patrones de liderazgo distribuido. Sin embargo, los resultados muestran que las densidades de red y los indicadores de centralidad de las jefaturas de departamento están asociadas a la dimensión de colaboración que se puede generar entre docentes. Los patrones detectados en la distribución del liderazgo, especialmente en interacciones de búsqueda de consejos y prácticas innovadoras para la mejora educativa, muestran menor densidad en comparación a interacciones para abordar la mejora escolar. Esto puede tener implicaciones importantes para los tres niveles de aprendizaje que se requieren para la mejora escolar: individual, colectivo y organizacional (Leithwood y Louis, 1998).

El estudio, por su carácter descriptivo, no permite identificar factores que pueden moldear los patrones de red que se identificaron, como por ejemplo la carga de trabajo de los jefes de departamento, la antigüedad tanto como docentes como en el cargo, la historia de innovación de los departamentos, la perspectiva de género del cargo, entre otros factores. A su vez, estas conforman algunas de las limitaciones del estudio. Respecto a esto último, es posible ampliar la mirada a otras dimensiones de la mejora y cambio educativo, junto con tener en consideración mayor diversidad de tamaños tanto de los establecimientos educativos como de sus departamentos.

Wenner y Campbell (2017) sintetizan tres condiciones que inciden en el liderazgo de los jefes de departamentos y sus efectos en la mejora escolar: (a) las competencias para ejercer este tipo de liderazgo, (b) las prácticas de directivos escolares que generan condiciones para este liderazgo, y (c) la cultura profesional orientada a la colaboración y el mejoramiento. Las diferencias observadas entre escuelas y entre departamentos de una misma escuela sugiere la necesidad de investigar estas condiciones para comprender su incidencia en las redes detectadas. La hipótesis es que el tipo de redes que se establecen podrían estar ligadas a condiciones institucionales como las ya señaladas. Por último, la acotada muestra utilizada no permite generalizaciones, pero sí entrega importante evidencia para un tema poco estudiado tanto en Chile como en otras latitudes hispanoparlantes.

El liderazgo más o menos preponderante de un jefe de departamento se asocia a la definición clara, desde la dirección escolar, de las responsabilidades y tareas del cargo, junto al reconocimiento por su realización (Salleh, 2017). Esto, a su vez, implica que los directivos escolares comprenden a cabalidad cómo los líderes medios contribuyen a la mejora escolar y cómo ellos los pueden apoyar para ejercer procesos de influencia con sus pares. Las condiciones que genera el director o directora de una escuela secundaria para propiciar el liderazgo docente es otro aspecto que emerge como estudio futuro para comprender las variaciones observadas en las redes sociales descritas en la presente investigación.

## **Agradecimientos**

Se agradece el financiamiento aportado por FONDECYT (Proyecto N° 1180687) y de CONICYT FB 003.

## Referencias

- Araya, F. (2015). *Rediseño del rol y función del jefe de departamento de asignatura. Estudio de caso* (Tesis de maestría). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aubrey-Hopkins, J. y James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in Wales. *School Leadership and Management*, 22(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020426>
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organisational Dynamics*, 20(1), 31-47. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(91\)90081-J](https://doi.org/10.1016/0090-2616(91)90081-J)
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*. Santiago de Chile: LOM.
- Bennett, N. (1995). *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. Londres: Paul Chapman.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>
- Borgatti, S. P. y Everett, M. G. (2006). A graph-theoretic perspective on centrality. *Social Networks*, 28, 466-484. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2005.11.005>
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Londres: Sage. <https://doi.org/10.1177/0263211X0303102100>
- Bush, T., Yoon, A. y Ng, M. (2019). Distributed leadership and the Malaysia education blueprint enactment in a highly centralised context. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 279-295. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0206>
- Busher, H., Harris, A. y Wise, C. (2001). *Subject leadership and school improvement*. Londres: Paul Chapman.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373. <https://doi.org/10.3102/01623737025004347>
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-8.pdf>
- Day, C. y Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. En K. Leithwood (Coord.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-955). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_32)
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M. y Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>
- De Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28(2), 159-187. <https://doi.org/10.1080/13632430801969864>
- Downey, C. (2018). Utilizing social network analysis to identify the structural features of teachers' knowledge and resource sharing networks within schools. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 133-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7718>

- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84, 331-349. <https://doi.org/10.1080/01619560902973522>
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N. y Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading and Managing*, 21(2), 60-74.
- Friedkin, N. E. y Slater, M. R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 14(2), 139-157. <https://doi.org/10.2307/2112701>
- Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- Garay, S., Queupil, J. P., Maureira, O., Guíñez, C. y Garay, C. (2019). El liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood (Coord.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_23)
- Hadfield, M. y Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.670115>
- Hallinger, P. y Heck R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hargreaves, A. (2005). Colaboración y colegialidad artificial (copa reconfortante o cáliz envenenado). En A. Hargreaves (Ed.), *Profesorado, cultura y postmodernidad* (pp. 210-234). Londres: Ediciones Morata.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*, 23, 81-90. <https://doi.org/10.1080/0140672000230108>
- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27(4), 477-486. <https://doi.org/10.1080/01411920120071470>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2013). *Distributed school leadership: developing tomorrow's leaders*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203607909>
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hoppe, B. y Reinelt, C. (2010). Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 600-619. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.06.004>
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (1998). Organizational learning in schools: An introduction. En K. Leithwood y K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 1-14). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Londres: NCSL.
- Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-62. <https://doi.org/10.1086/461814>
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39. <https://doi.org/10.1086/667715>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Ogawa, R. T. y Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243. <https://doi.org/10.1177/0013161X95031002004>
- Robinson, V. M. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Australian Council for Educational Leaders*, 41, art 5.
- Ross, J. y Hannay, L. (2001). Internalizing change capacity in secondary schools through organizational change. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(4), 325-340.
- Salleh, H. (2017). The attractions and challenges of building teacher leaders. Comunicación presentada en la Conferencia BELMAS 2017. Stratford-Upon-Avon, Reino Unido.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Siskin, L. S. y Little, J. W. (1995). *The subjects in question: Departmental organization and the high school*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Smith, M., Ceni, A., Milic-Frayling, N., Shneiderman, B., Mendes Rodrigues, E., Leskovec, J. y Dunne, C. (2010). *NodeXL: A free and open network overview, discovery and exploration add-in for Excel 2007/2010*. Recuperado de <http://nodexl.codeplex.com/>
- Smith, P. S., Trygstad, P. J. y Hayes, M. L. (2018). Social network analysis: A simple but powerful tool for identifying teacher leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 95-103. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1195016>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. En L. Stoll y K. Myers (Eds.), *No quick fixes* (pp. 189-206). Londres: Falmer Press.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1150861>
- Wakita, K. y Tsurumi, T. (2007). *Finding community structure in mega-scale social networks*. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1242572.1242805>
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.2.163.3433>

- Wang, A. H., Walters, A. M. y Thum, Y. M. (2013). Identifying highly effective urban schools: Comparing two measures of school success. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 517-540. <https://doi.org/10.1108/09513541311329878>
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

## Breve CV de los autores

### Juan Pablo Queupil

Doctor en Liderazgo Educacional y Educación Internacional Comparada de The Pennsylvania State University, Estados Unidos. Actualmente es académico e investigador del “Centro de Investigación en Educación y Aprendizaje Basado en la Comunidad” de la Universidad Católica Silva Henríquez. Sus intereses de investigación incluyen: gestión y liderazgo educacional; colaboración e internacionalización de la investigación en educación; perspectiva de género; inclusión y justicia educacional; trayectorias y transiciones estudiantiles; educación superior; y política educacional. A su vez, es parte de la actual directiva de la “Red de Investigadores en Educación Chilena” (RIECH). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7324-9275>. Email: [jqueupil@ucsh.cl](mailto:jqueupil@ucsh.cl)

### Carmen Montecinos

Doctora en Psicología Educacional de la Southern Illinois University-Carbondale. Profesora Titular de la Escuela de Psicología de Valparaíso y Directora Ejecutiva del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e Investigadora Principal del CIAE, Universidad de Chile. Su investigación y publicaciones abordan temáticas de desarrollo y aprendizaje en los profesionales de la educación y mejora escolar. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8382-1848>. Email: [carmen.montecinos@pucv.cl](mailto:carmen.montecinos@pucv.cl)

# Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado

## Catalan Rural Schools Teachers' Skills to Face the Territorial Dimension in the Multigrade Classroom

Roser Boix \*  
Francesc Buscà

Universitat de Barcelona, España

En este artículo se presentan los resultados parciales de un estudio descriptivo realizado en el marco del proyecto FOPROMAR (2017-1-ES01-KA201-038217). En concreto, se muestran los resultados obtenidos tras la administración del Cuestionario de Competencias del Profesorado de la Escuela Rural (CC-PER) a los maestros y maestras que ejercen su labor docente en las escuelas rurales de Cataluña (n = 276). Además de los datos de contexto, este cuestionario se compone de 30 competencias agrupadas en los siguientes ámbitos: competencias pedagógicas, competencias metodológicas y competencias de relación escuela-territorio. Su propósito es que el profesorado valore la relevancia y el grado de dominio de las competencias relacionadas con la dimensión territorial. El análisis de los datos se ha realizado teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos básicos (media, mediana, desviación estándar y varianza), y el cálculo del índice Alpha de Cronbach para comprobar el grado de consistencia interna de las puntuaciones otorgadas en cada ámbito competencial. Los principales resultados indican que: las competencias seleccionadas son pertinentes y representativas de la dimensión territorial; el grado de dominio de estas competencias suele ser peor valorado que cuando se valora su relevancia; y que estas competencias peor valoradas deberían ser tenidas en cuenta para el diseño de planes específicos de formación.

**Descriptor:** Educación básica; Educación rural; Competencia profesional; Competencias del docente; Formación de docentes.

This paper presents the partial results that gathered in a descriptive study made inside the FOPROMAR Project (2017-1-ES01-KA201-038217). It shows the results from the Questionnaire Teaching Skills' Rural School Teachers (CC-PER) passed to Catalan rural school's teachers (n = 276). Furthermore, background data, this questionnaire had 30 competences classified in these areas: pedagogical competences; methodological competences and relationship school-territory competences. The goal of this questionnaire was to evaluate the value and the master of the teaching skills in the territorial dimension by the rural school teachers who participated in this study. The descriptive statistics (mean; standard deviation and the variance) were the basis of the data analysis. In addition, the Cronbach Alpha index showed the consistency between the score obtained to every competence area. The main results indicate that skills selected and included in this questionnaire are useful to evaluate the territorial dimension; the mastering of this skills are less appreciating than the grade of value of these skills; and finally, it's necessary these differences should be considered to design specific teaching degrees or master degrees.

**Keywords:** Basic education; Rural education; Occupational qualifications; Teaching profession; Teacher education schools.

---

\*Contacto: [rosar.boix@ub.edu](mailto:rosar.boix@ub.edu)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 1 de octubre 2019  
1ª Evaluación: 13 de enero 2020  
2ª Evaluación: 7 de febrero 2020  
Aceptado: 16 de febrero 2020

## Introducción

El dominio de las competencias profesionales relacionadas con la dimensión territorial es un aspecto clave para el profesorado que quiere desempeñar su labor docente en la escuela rural.

Este ámbito competencial es fundamental para el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos educativos y propuestas didácticas vinculadas significativamente con el territorio en que se sitúa la escuela. Se trata de competencias que capacitan al profesorado de la escuela rural para la adquisición de saberes y valores que constituyen el patrimonio y capital cultural del territorio al cual pertenece la escuela. Y también para el dominio de estrategias y habilidades que le permiten relacionarse con los agentes internos y externos que forman parte de la comunidad educativa y el territorio rural, e implicarlos en el proyecto educativo de la escuela.

Sin embargo, el desempeño de estas competencias profesionales específicas suele estar condicionado por estas problemáticas:

- La dicotomía escuela rural y escuela urbana: si bien se parte del mismo marco curricular de referencia, educar en la escuela rural trae consigo asumir un enfoque epistemológico y metodológico que difiere del modelo de escuela urbana. Por tanto, ejercer como docente en la escuela rural implica adoptar una función y unos roles diferentes a los adoptados en la escuela urbana (Boix, 2014; Chaparro-Aguado y Rubio, 2010; Cornish, 2006). Entre otros aspectos, ser maestro o maestra en la escuela rural supone aceptar que los proyectos educativos tengan como referencia las necesidades y los retos sociales y educativos vinculados a la ruralidad; optar tanto por una organización del aula multigrada como por una metodología eminentemente activa y participativa; y, sobre todo, formar parte e implicarse en la vida del municipio.
- Falta de consolidación de proyectos educativos sensibles con las necesidades y problemas del territorio: el profesorado no suele optar por ejercer su labor en la escuela rural. Por norma general, su prioridad es integrarse en escuelas pertenecientes a áreas urbanas o a poblaciones mayores a 1.500 habitantes por m<sup>2</sup> (Abós, 2011; Bustos, 2011; Domingo, 2014, Solé, 2016). En el caso de ser destinado a una escuela rural, y a pesar de que el profesorado suele valorar positivamente la experiencia, intenta cambiar de destino lo antes posible, en busca del destino deseado. Este hecho puede explicar por qué el profesorado difícilmente contempla la posibilidad de planificar un proyecto de vida a medio o largo plazo en estas poblaciones y, por extensión, que las plantillas de estas escuelas rurales carezcan del arraigo y el sentido de pertenencia al territorio necesario para implementar propuestas educativas acordes con las necesidades del entorno.
- Formación inicial y continuada específica escasa: las facultades de formación del profesorado no suelen tener presente una formación específica centrada en la escuela rural (Abós, 2015; Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017; Raso, Hinojo y Solá, 2015). Si bien este tópico suele ser tenido en cuenta en las prácticas curriculares, como contenido en asignaturas de corte didáctico o, incluso en cursos de formación continuada, su tratamiento suele ser tangencial y, por tanto, no suele profundizar en sus problemáticas y retos educativos actuales.

Teniendo como referencia esta problemática, el proyecto "La Formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial en la escuela (FOPROMAR)" tiene como finalidad principal proponer un plan de formación permanente y unas propuestas de formación inicial para mejorar las competencias profesionales del profesorado que ejerce su labor docente en escuelas rurales de las regiones pertenecientes a los siguientes países: Portugal (Alto Alentejo), España (Cataluña y Aragón), y Francia (Aquitania).

En concreto, los objetivos específicos de este proyecto son los siguientes:

- Identificar las competencias del docente rural para llevar a cabo su función formativa y las competencias que tiene como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural.
- Determinar los saberes educativos latentes en la escuela y/o en el territorio que permiten impulsar desde la escuela la dimensión territorial.
- Elaborar las bases que orienten el diseño de planes de formación inicial y permanente para los docentes rurales y presentación pública del proyecto en cada estado socio.

Este artículo se centra en los resultados específicos obtenidos en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). En concreto, se presentan los resultados referidos al balance que los maestros y maestras de la escuela rural catalana realizan con respecto a la relevancia y su grado de dominio de las competencias del relacionado con la dimensión territorial.

Por consiguiente, los objetivos del presente trabajo son:

- Definir las características del profesorado y de los contextos en donde desempeña sus competencias relacionadas con la dimensión territorial.
- Identificar las competencias profesionales que el profesorado de la escuela rural catalana considera necesarias para el desempeño de la dimensión territorial en el aula.
- Constatar el balance que el profesorado realiza con respecto al grado de dominio de estas competencias.

Sobre la base de estos objetivos, el fin último es disponer de evidencias pertinentes y relevantes que permitan el diseño fundamentado de un plan de formación permanente y unas propuestas de formación inicial para cubrir las necesidades competenciales de los maestros y maestras rurales de Cataluña.

## **1. La escuela rural en Cataluña: Ruralidad y multigraducción**

En Cataluña, el territorio rural ha sufrido grandes transformaciones en las últimas décadas. Este hecho ha acarreado cambios significativos en las formas de vida, y en el propio uso rural del territorio. Uno de los cambios más significativos ha sido que la dicotomía entre campo y ciudad, entre entorno rural y urbano se haya hecho cada vez más invisible. Tal y como se indica en el *Atlas de la Nova Ruralitat*, esto ha supuesto que:

*La referencia a la actividad y a las formas de vida que estaban vinculadas a la ruralidad dejan paso a apreciaciones estrictamente demográficas o de tipo más*

*sociológico como la densidad demográfica, el nombre de habitantes, y a otros más cualitativos como la presencia de comercios, servicios, accesibilidad.* (Serret y Trepát, 2009, p.11)

Los territorios rurales se concentran en las zonas interiores. En estas áreas se encuentran las comarcas que apenas alcanzan los 20.000-30.000 habitantes y que coinciden con las más alejadas de la zona metropolitana de Barcelona; éstas son las que presentan condiciones más rurales. A ellas hay que sumarle la población diseminada que se considera el hábitat rural por excelencia; la población diseminada es aquella que “no forman una agrupación superior a 9 viviendas y se sitúan a una distancia mínima superior a los 200 metros del núcleo de población” (Serret y Trepát, 2009, p. 23); en Cataluña la población diseminada es relevante, y abarca desde las áreas pre-pirenaicas hasta la zona de la Horta de Lleida y las urbanizaciones de la Cerdaña y las próximas a la costa.

En la actualidad el territorio rural catalán tiene un notable nivel de satisfacción en cuanto a la generalización de la educación infantil y primaria. Además, el acceso a internet, junto con la presencia de equipamientos deportivos, culturales básicos y, por supuesto, de servicios básicos como agua, electricidad, recogida de basura son, entre otros, realidades presentes en los pequeños municipios o núcleos de población rural, con muy pocas excepciones. Todo ello ha mejorado sustancialmente la calidad de la vida en el territorio rural (Trepát, 2015).

En Cataluña existen dos tipologías básicas de escuela rural que han facilitado la generalización de la educación infantil y primaria: la unitaria (una o dos clases) y la cíclica (más de dos clases y menos de ocho). Ambas tipologías se caracterizan por acoger en sus aulas la mutigradación, por lo que no se entiende la escuela rural sin la existencia de alumnos de distintas edades que comparten una misma clase.

Estos centros escolares (unitarios y/o cíclicos) se agrupan en las llamadas Zonas Escolares Rural (ZER). Una ZER es un grupo de escuelas rurales que comparten un proyecto educativo y maestros especialistas itinerantes. Una ZER tiene sus propios órganos de gobierno unipersonales y colegiados. No todas las escuelas rurales se agrupan en ZER, pero sí disponen de maestros especialistas itinerantes como las agrupadas en ZER. Los maestros especialistas se desplazan a lo largo de las escuelas que conforman agrupación e imparten su especialidad en Educación Musical, Educación Física y Lengua Extranjera, básicamente.

En los últimos años, la política educativa catalana ha impulsado la escuela rural. Si bien las ZER nacen a principios de los años 80, se han mantenido hasta la actualidad, dando una identidad propia a la educación rural; cada escuela, por muy pequeña que sea, mantiene sus órganos básicos de gobierno unipersonales y colegiados. Ello ha facilitado que cada centro escolar, a pesar de formar parte de un agrupamiento, pueda mantener su autogestión territorial, cultural y curricular.

Los maestros rurales han realizado un gran trabajo en las escuelas; a pesar de una escasa formación inicial y permanente, como veremos a continuación, han sido capaces de mantener una institución escolar arraigada al territorio y con niveles de calidad equiparables a los urbanos (Buscà, Domingo y Boix, 2018). Además, el trabajo pedagógico realizado por el Secretariado de Escuela Rural y otras asociaciones de maestros, junto con la indagación constante de grupos de investigadores de la Universidades Catalanas y la Federación del Mundo Rural Catalán, ha permitido avanzar en la mejorar de la calidad de la educación en las escuelas rurales catalanas.

*Dimensión territorial, escuela rural y formación del maestro rural*

La dimensión territorial aporta una visión interdisciplinar (cultural, social, espacial, económica, política) del ámbito rural, en la cual prevalece un sistema de interacciones sociales y organizadas entre sí que junto con instituciones estructuradas de carácter público y/o privado fortalecen las capacidades de los principales actores educativos rurales. La escuela es uno de estos actores, de hecho, su principal actor educativo, y como tal juega un papel clave en la progresiva transformación que viene sufriendo el territorio rural.

Los adagios de que “sin escuela no hay pueblo”, o que “el pueblo se muere sino hay escuela” no solo reflejan ese papel activo e indispensable que la escuela tiene en el territorio, sino que muestran también el protagonismo de una institución escolar que además de ejercer las funciones propias de esta institución, su actividad repercute en la estructura de interacciones sociales y organizadas como miembro activo del sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural (Boix, 2014).

Estas atribuciones y tareas que desempeña la escuela rural en el marco de la dimensión territorial donde se encuentra ubicada, no significa que realmente tenga las capacidades necesarias para ello, y aún más, tampoco presupone que tenga la percepción de que así sea; los maestros junto con la comunidad educativa y la propia comunidad rural son los agentes de los que se espera que puedan seguir arraigando la escuela en el pueblo en función de las responsabilidades que tienen cada uno de ellos; sin embargo, los maestros no tienen, en general, las competencias profesionales básicas para poder emprender este cometido.

La escuela rural y la dimensión territorial rural no forman parte, en general, del contenido de los planes de estudio de los Grados de Maestro. Algunas instituciones universitarias del Estado Español tratan el tema en ciertas asignaturas obligatorias o en asignaturas optativas; incluso, se ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar sus prácticas externas en estos contextos; pero no es en todas las Facultades de Educación ni es suficiente lo que se trata en las que sí que contemplan la escuela rural en la planificación curricular; en los planes de formación inicial debería considerarse la escuela rural, como se atiende la escuela urbana de manera que los futuros maestros conocieran como es la práctica pedagógica con grupos multigrado, además de la articulación de las interacciones sociales de las comunidades rurales; la consecución de competencias profesionales para ejercer en una escuela multigrado así como el de conocer saberes relacionados con el espacio rural debería ser uno de los objetivos principales en los planes docentes de los grados de Maestro.

Si bien en la formación inicial las competencias profesiones y los saberes para ejercer de maestro en una escuela rural son escasas, tampoco son alentadoras las capacidades y competencias que se proyectan en la formación permanente; la mayor parte de los planes de desarrollo profesional van dirigidos a maestros que trabajan en escuelas ordinarias, olvidando las necesidades didáctico-formativas de los docentes de escuela multigrado; no puede ser “adaptada” la instrucción diseñada para escuelas graduadas a las escuelas unitarias y/o cíclicas; no sirve de mucho que un maestro multigrado deba transformar la capacitación que recibe desde una perspectiva de aula graduada a un proceso de aprendizaje multigrado. Es necesario diseñar e implementar planes de formación permanente con contenidos y modalidades formativas programados para la escuela rural,

y proyectados para la consolidación de proyectos educativos sensibles y adecuados al territorio donde se encuentra emplazada la escuela.

Esta formación inicial y permanente permitiría fortalecer y consolidar la escuela rural como ese actor dinámico y activo que es, e impulsaría la construcción de procesos de desarrollo endógeno de carácter educativo y social, necesarios en los territorios rurales, pero tan subestimados todavía por las políticas educativas y las instituciones de estudios superiores.

## 2. Método

### *Enfoque metodológico*

Este estudio de naturaleza descriptiva se corresponde con un diseño de investigación no experimental basado en la administración de un cuestionario de encuesta (McMillan y Shumacher, 2011).

### *Participantes*

La muestra de este estudio se compone de 276 docentes de las escuelas rurales catalanas. Según los datos que dispone el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, la población actual de maestros y maestras rurales es de 2.766. Por tanto, puede concluirse que con un margen de error del 5%, la muestra seleccionada es representativa en más de un 90%.

### *Instrumento*

El Cuestionario Competencias del Profesorado de la Escuela Rural (CC-PER) recoge 30 competencias relacionadas con el desempeño de la dimensión territorial en la escuela rural (ver anexo).

Estas competencias se agrupan en tres ámbitos competenciales:

- **Ámbito pedagógico:** agrupa 6 competencias clave (ítems del 1 al 6) en las que el profesorado desempeña su capacidad para adecuar su proyecto pedagógico personal a las características y necesidades tanto del entorno como de implicar y colaborar con el resto de docentes para desarrollar proyectos compartidos vinculados al territorio.
- **Ámbito metodológico:** contiene 17 competencias instrumentales (ítems del 7 al 23) en las que los y las docentes muestran su capacidad para diseñar, gestionar y evaluar proyectos educativos, propuestas didácticas y recursos en las que se tenga en cuenta las problemáticas y retos del territorio y el alumnado.
- **Ámbito relación escuela-territorio:** agrupa 7 competencias de carácter sistémico (ítems del 24 al 30) en la que el profesorado muestra su capacidad para fomentar implicar y fomentar la participación en los proyectos educativos y las propuestas didácticas de los miembros de la comunidad escolar y los agentes sociales y educativos del territorio.

Tras un proceso previo de documentación teórica, la selección definitiva de estas competencias se lleva a cabo tras consultar su pertinencia con maestros y maestras rurales experimentados, y constatar su consistencia interna tanto para valorar su importancia como el grado de dominio por parte de los encuestados ( $\alpha = 0,97$ ).

Por otra parte, el cuestionario que se presenta a los participantes en el estudio consta de las siguientes secciones: 1) breve descripción de la investigación y de las instrucciones para su cumplimentación; 2) datos personales y del contexto en el que el profesorado desempeña su labor docente; 3) relación de competencias relacionadas con los ámbitos explicados anteriormente; y 4) apartado en blanco el que el profesorado encuestado propone otras competencias no tenidas en cuenta en el listado.

#### *Procedimiento*

El cuestionario se envía a los maestros y maestras de las escuelas rurales de Catalunya en formato electrónico, a través de la aplicación Google forms.

Teniendo en cuenta las dificultades para acceder *in situ* a todo el profesorado de las escuelas rurales (generalistas e itinerantes), se emplea un método no probabilístico por bola de nieve. Para ello se utiliza la base de datos del *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya* con la intención de enviar el cuestionario a la dirección personal e institucional de correo electrónico de todos los directores de las escuelas censadas en el *Departament d'Educació*. Además de responder el cuestionario, los miembros del equipo directivo reciben el encargo de remitirlo al profesorado de su escuela para que éstos puedan reenviarlo cumplimentado a los responsables del estudio.

La persona encuestada debe puntuar por medio de dos escalas de Likert tanto su relevancia para la formación del profesorado de la escuela rural, como el grado en que esta persona considera que domina dicha competencia. En ambos casos, las puntuaciones se corresponden con los siguientes valores: 1 (nada); 2 (reducido); 3 (mediano) y 4 (elevado).

La recepción de cuestionarios se mantiene activa prácticamente durante un año natural, procurando evitar los finales y los inicios de curso y, por tanto, los periodos en que el profesorado suele tener mayores dificultades para responder el cuestionario.

#### *Análisis de datos*

En primer lugar, se calculan los estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar y varianza) de las variables vinculadas a los datos de contexto y de las valoraciones de competencias tanto en lo que respecta a su relevancia como al grado de dominio. En este caso también se calcula la diferencia entre las medias obtenidas al valorar el grado de dominio de cada una de las competencias destacadas en el cuestionario y las puntuaciones referidas a su relevancia.

En segundo lugar, para comprobar en qué grado las respuestas obtenidas para cada grupo de competencias son consistentes, se calcula también el análisis de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

### **3. Resultados**

La presentación de resultados se realiza sobre la base de los objetivos de la investigación. Consta de estos tres apartados: descripción del perfil y de las características de los contextos en donde se están desempeñando las competencias vinculadas con la dimensión territorial; la relevancia de estas competencias; y el grado de desempeño de estas competencias por parte del profesorado encuestado.

### 3.1. ¿Cuál es el perfil del profesorado y en que contextos debe desempeñar las competencias vinculadas a la dimensión territorial?

El perfil del profesorado es un aspecto clave para hacer una prospectiva acerca de las posibilidades de abordar el enfoque curricular basado en competencias en la escuela rural. En el caso que nos ocupa, los datos indican que el perfil tipo que está llevando a cabo este reto es el de una maestra (87,3 %) de mediana edad ( $M = 44$  años;  $DE \pm 9,29$ ); que cuenta ya con una cierta experiencia en la enseñanza ( $M = 12,3$  años;  $DE \pm 9,04$ ), de los cuales buena parte de ellos se han desarrollado en la escuela rural ( $M = 9,34$  años;  $DE \pm 7,43$ ).

La mayor parte del profesorado encuestado expresa tener una situación laboral estable (82,2 % son funcionarios), y su deseo por ejercer como maestro y maestra en una escuela rural (94,6 %). Por otra parte, en lo que respecta a la formación específica, buena parte del profesorado encuestado manifiesta no haber recibido formación relacionada con la educación en territorios rurales (53,5 %), y tampoco ninguna formación relacionada con el desempeño de competencias profesionales específicas del profesorado de la escuela rural (77,5 %).

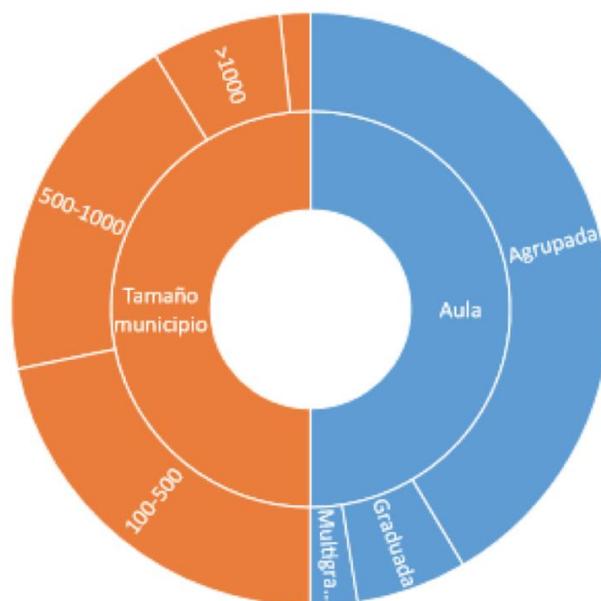


Figura 1. Características del contexto en donde el profesorado de la escuela rural ejerce su labor docente

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados tabulados.

En lo que se refiere al contexto, la figura 1 muestra que el profesorado de la escuela rural ejerce su labor docente en centros organizados mayoritariamente en aulas agrupadas (83,0%) y en escuelas pertenecientes a municipios de entre 100 y 500 habitantes (43,5%) y 500 y 1000 habitantes (39,1%).

### 3.2. ¿Qué competencias vinculadas a la dimensión territorial son las más relevantes?

Los resultados muestran que el profesorado encuestado califica como elevada la necesidad de desempeñar competencias relacionadas con la dimensión territorial (cuadro 1). En este sentido, se observa que las puntuaciones medias oscilan entre un rango que va de los 3,24 a los 3,76 puntos.

Cuadro 1. Resultados sobre la relevancia de las competencias relacionadas con la dimensión territorial

ÁMBITO	C	M	MED.	DE	$\Sigma^2$
Pedagógico	1	3,53	4	0,57	0,33
	2	3,61	4	0,55	0,30
	3	3,43	4	0,69	0,47
	4	3,41	3	0,66	0,43
	5	3,59	4	0,59	0,35
	6	3,53	4	0,61	0,37
Metodológico	7	3,67	4	0,51	0,26
	8	3,59	4	0,53	0,29
	9	3,65	4	0,54	0,29
	10	3,62	4	0,54	0,29
	11	3,61	4	0,54	0,29
	12	3,64	4	0,52	0,27
	13	3,60	4	0,57	0,32
	14	3,66	4	0,55	0,30
	15	3,46	4	0,63	0,40
	16	3,54	4	0,62	0,39
	17	3,76	4	0,45	0,21
	18	3,66	4	0,53	0,29
	19	3,29	3	0,74	0,54
	20	3,37	3	0,67	0,45
21	3,37	3	0,67	0,45	
22	3,25	3	0,74	0,55	
23	3,32	3	0,69	0,48	
Relación escuela-comunidad	24	3,34	3	0,71	0,51
	25	3,31	3	0,69	0,48
	26	3,47	4	0,62	0,38
	27	3,61	4	0,55	0,30
	28	3,36	3	0,69	0,48
	29	3,24	3	0,72	0,52
30	3,29	3	0,75	0,56	

Nota: Sombreados en gris los resultados más destacados.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados tabulados.

Por otra parte, el análisis de los datos por cada uno de los ámbitos competenciales identificados en este estudio permite destacar lo siguiente.

#### *Ámbito pedagógico*

Tal y como muestra el análisis de confianza, todas las competencias de este ámbito son pertinentes y muestran un índice elevado de consistencia interna ( $\alpha = 0,85$ )

Si bien todas las competencias de este ámbito se aproximan a la máxima valoración, las competencias 2 y 5 relacionadas con la capacidad del profesorado para incluir en sus proyectos educativos las características culturales del territorio ( $M = 3,61$ ,  $DE = 0,55$ ) e implicar a sus compañeros en estos proyectos ( $M = 3,59$ ,  $DE = 0,59$ ) son las más

destacadas en cuanto a su relevancia. El hecho que estas dos competencias presenten una varianza relativamente baja ( $\sigma^2 = 0,30$  y  $\sigma^2 = 0,35$ ), podría considerarse como un indicio acerca del consenso existente entre el profesorado encuestado acerca de su importancia para la formación del maestro de la escuela rural.

#### *Ámbito metodológico*

Este ámbito, estrechamente relacionado con las competencias profesionales de corte metodológico, es el que presenta un mayor número de competencias a valorar. Los resultados obtenidos tras el análisis de confianza, también muestran que las respuestas referidas a su pertinencia son muy consistentes ( $\alpha = 0,95$ ). Este hecho se refuerza al observar también que se trata del ámbito que, en líneas generales, presenta las puntuaciones más elevadas.

Un análisis más concreto a las competencias de este ámbito permite constatar que las competencias con mayor puntuación son las siguientes:

- C7: Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio rural (M = 3,67, DE = 0,51).
- C8: Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural (M = 3,59, DE = 0,53).
- C9: Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural (M = 3,65, DE = 0,54).
- C10: Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural (M = 3,62, DE = 0,54).
- C11: Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes (M = 3,61, DE = 0,54).
- C12: Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata (M = 3,64, DE = 0,52).
- C13: Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo (M = 3,60, DE = 0,57).
- C14: Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local (M = 3,66, DE = 0,55).
- C17: Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales) (M = 3,76, DE = 0,45).
- C18: Implicar en el centro a agentes de la comunidad local (M = 3,66, DE = 0,53).

Como puede observarse, las valoraciones de todas estas competencias superan los 3,50 puntos, y la varianza que muestran se sitúa en un rango bajo valoraciones ( $\sigma^2 =$  entre 0,26 y 0,32). Por tanto, también puede decirse que existe un consenso considerable entre el profesorado a la hora de valorar su relevancia.

#### *Ámbito relación escuela-comunidad*

Al igual que el resto de ámbitos, gracias al análisis de confianza, puede decirse que todas las competencias de este ámbito sistémico son pertinentes y muestran un índice elevado de consistencia interna ( $\alpha = 0,87$ ). Si bien las valoraciones con respecto a la relevancia de

todas las competencias de este ámbito se sitúan en un nivel medio-alto (con una puntuación media que oscila en un rango que va desde los 3,29 a los 3,61 puntos), las competencias 26 (Comprometerse con iniciativas socio-culturales de la comunidad) y 27 (Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa) serían las mejor valoradas ( $M = 3,47$  y  $M = 3,61$ , respectivamente). En este caso, el hecho que las respuestas de estas dos competencias sean las que presentan una menor varianza ( $\sigma^2 = 0,38$  y  $\sigma^2 = 0,30$ ) confirmaría la relevancia de estas valoraciones.

Cuadro 2. Resultados sobre el dominio de las competencias relacionadas con la dimensión territorial

ÁMBITO	C	M	MED	DE	$\Sigma^2$
Profesional	1	2,95	3	0,69	0,48
	2	3,15	3	0,67	0,45
	3	2,71	3	0,84	0,71
	4	2,68	3	0,84	0,70
	5	3,03	3	0,77	0,59
	6	2,84	3	0,86	0,75
Metodológico	7	3,05	3	0,78	0,60
	8	3,11	3	0,73	0,53
	9	3,05	3	0,76	0,58
	10	3,14	3	0,71	0,51
	11	3,13	3	0,69	0,48
	12	3,17	3	0,70	0,49
	13	2,95	3	0,86	0,75
	14	3,17	3	0,72	0,52
	15	3,00	3	0,79	0,63
	16	3,03	3	0,80	0,65
	17	3,29	3	0,70	0,49
	18	3,11	3	0,77	0,59
	19	2,49	2	0,92	0,85
	20	2,81	3	0,84	0,70
21	2,77	3	0,88	0,78	
22	2,71	3	0,82	0,68	
23	2,71	3	0,82	0,67	
Relación escuela-comunidad	24	2,66	3	0,91	0,82
	25	2,61	3	0,87	0,76
	26	2,96	3	0,80	0,64
	27	3,12	3	0,77	0,59
	28	2,96	3	0,82	0,68
	29	2,71	3	0,85	0,72
30	2,77	3	0,89	0,80	

Nota: Sombreados en gris los resultados más destacados.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados tabulados.

### 3.3. ¿Cómo valora el profesorado de la escuela rural su grado de desempeño?

Al analizar las medias de las puntuaciones que valoran el grado de dominio de las competencias de la dimensión territorial, lo primero que se observa es que, a diferencia del caso anterior, las medias se sitúan claramente en un nivel medio (cuadro 2), en un rango comprendido entre los 2,61 y los 3,17 puntos.

También se observa una diferencia relevante con respecto a las puntuaciones que valoran su relevancia e importancia (figura 2). En líneas generales, esta diferencia para cada una de las competencias del cuestionario (M dominio - M importancia) oscila en un rango que va de los -0,40 puntos a los -0,80 puntos.

Otro indicio que confirmaría esta percepción, se correspondería con una varianza considerable con respecto a la media de las puntuaciones otorgadas por el profesorado a la hora de autocalificar su dominio de estas competencias. Salvo algunas excepciones que se comentarán a continuación, la mayoría de las medias presentan una varianza superior a los 0,50 puntos.

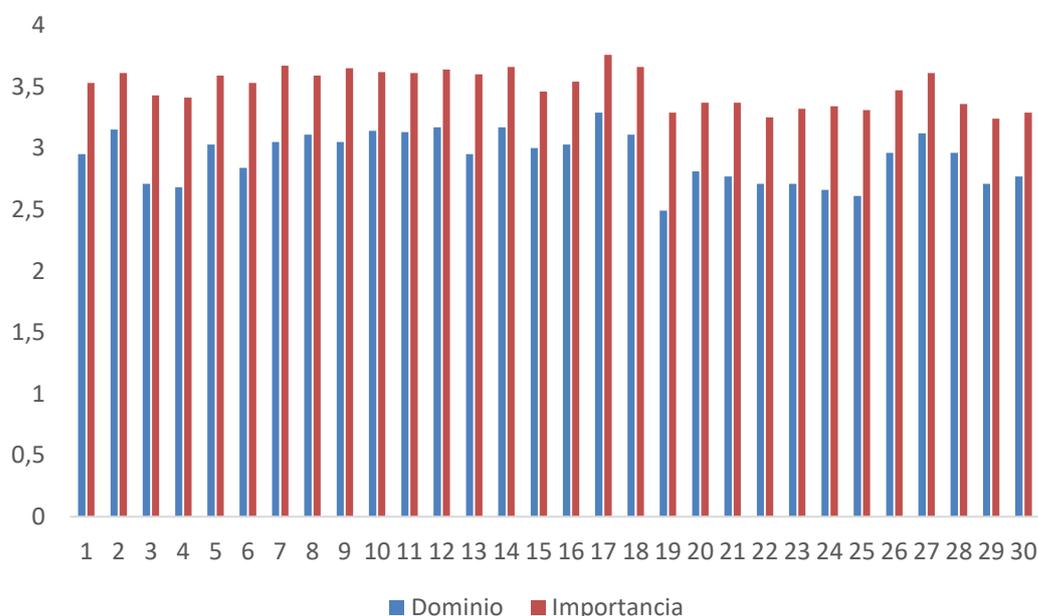


Figura 2. Valoraciones de dominio e importancia de las competencias de la Dimensión territorial

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados tabulados.

Por último, el análisis de los datos por cada uno de los ámbitos competenciales de la dimensión territorial no permite destacar lo siguiente.

#### Ámbito pedagógico

A pesar de las diferencias comentadas anteriormente, en este ámbito competencial se vuelve a observar un grado significativo de consistencia interna ( $\alpha = 0,87$ ). Por otra parte, también se constata que tanto la competencia 2 (Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural,  $M = 3,15$ ,  $DE = 0,67$ ) como la competencia 5 (Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural,  $M = 3,03$ ,  $DE = 0,77$ ) vuelven a ser las mejor valoradas cuando el profesorado evalúa su grado de

desempeño. Este hecho, también se corrobora al constatar que, en comparación con el resto de competencias de este ámbito, son de las que muestran una menor varianza ( $\sigma^2 = 0,45$  y  $\sigma^2 = 0,59$  respectivamente).

#### *Ámbito metodológico*

Las valoraciones acerca del grado de desempeño de las competencias relacionadas con este ámbito muestran la misma consistencia que la mostrada al valorar su relevancia ( $\alpha = 0,95$ ).

No obstante, las puntuaciones medias obtenidas para cada una de las competencias son ostensiblemente más bajas que cuando se valora su importancia. En cualquier caso, salvo en el caso de la competencia 13 (que se valora menos) y 16 (que se valora más), las puntuaciones que superan los 3 puntos siguen correspondiendo con las competencias destacadas en el apartado anterior:

- C7: Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio rural ( $M = 3,05$ ,  $DE = 0,78$ ).
- C8: Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural ( $M = 3,11$ ,  $DE = 0,73$ ).
- C9: Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural ( $M = 3,05$ ,  $DE = 0,76$ ).
- C10: Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural ( $M = 3,14$ ,  $DE = 0,71$ ).
- C11: Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes ( $M = 3,13$ ,  $DE = 0,69$ ).
- C12: Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata ( $M = 3,17$ ,  $DE = 0,49$ ).
- C14: Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local ( $M = 3,17$ ,  $DE = 0,72$ ).
- C16: Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares ( $M = 3,03$ ,  $DE = 0,80$ ).
- C17: Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales) ( $M = 3,29$ ,  $DE = 0,70$ ).
- C18: Implicar en el centro a agentes de la comunidad local ( $M = 3,11$ ,  $DE = 0,77$ ).

Por otra parte, el hecho de que la varianza al puntuar estas competencias sea mucho más elevada que cuando se valora su importancia ( $\sigma^2 =$  entre  $0,48$  y  $0,65$ ), aun y ser de las más bajas de la serie, permite percibir una cierta dispersión en estas valoraciones.

#### *Ámbito relación comunidad-escuela*

Finalmente, en lo que respecta a las competencias vinculadas con este ámbito destacar también su elevado grado de consistencia interna ( $\alpha = 0,89$ ). Asimismo, las puntuaciones más elevadas también se han correspondido con las competencias mejor valoradas en cuanto a su relevancia. Sin embargo, en este caso, la competencia con mayor puntuación ha sido la competencia 27 (Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa,  $M = 3,12$ ,  $DE = 0,80$ ); y además de la competencia 26

(Comprometerse con iniciativas socio-culturales de la comunidad,  $M = 2,96$ ,  $DE = 0,77$ ) debe de añadirse también la competencia 28 como la más valorada (Implicar a la familia en actividades extraescolares,  $M = 2,96$ ,  $DE = 0,82$ ).

Al igual en los casos anteriores, el hecho que la varianza de las medias registradas en estas tres no sea muy elevada confirmaría la relevancia de estas valoraciones (competencia 27,  $\sigma^2 = 0,59$ ; competencia 26,  $\sigma^2 = 0,64$ ; y competencia 28,  $\sigma^2 = 0,68$ ).

#### 4. Discusión y conclusiones

Actualmente el medio rural está viviendo numerosos cambios de índole social y económica los cuales, a su vez, inciden en las relaciones que se establecen, tanto entre los miembros de sus comunidades escolares, como entre éstas últimas y las administraciones locales.

Para dar respuesta a este fenómeno, las escuelas rurales requieren de un profesorado especializado que, además de dominar las competencias docentes básicas, también muestre su competencia a la hora de incorporar en sus propuestas didácticas las necesidades formativas específicas del alumnado de la escuela rural; la conciencia y la preservación de la identidad del territorio al cual pertenecen; el conocimiento y la preservación de sus costumbres, tradiciones y patrimonio. Al respecto, y teniendo en cuenta los objetivos del estudio aquí presentados, los resultados obtenidos nos permiten considerar lo siguiente.

En lo referente al perfil del profesorado que debe desempeñar estas competencias relacionadas con la dimensión territorial, el profesorado encuestado, dispone de una situación laboral, antigüedad en la escuela y expectativas profesionales que, en la línea de lo expresado por los organismos europeos (Comisión Europea, 2005, 2007), Mulder, Weigel y Collings (2008) o Aguerrondo (2009), podría facilitar la implementación de proyectos educativos y propuestas didácticas que tuvieran la ruralidad como centro de interés. No obstante, es evidente que para valorar el impacto real de esta aseveración no puede obviarse aquí que, a juzgar por los resultados, la formación especializada que ha recibido el profesorado encuestado ha sido escasa, y que ésta se ha realizado de forma predominante en el ámbito de la formación continuada. Asimismo, tampoco puede obviarse el hecho que en este estudio no se ha obtenido información concreta con respecto al tipo de formación recibida.

En lo que respecta a los contextos en donde el profesorado está ejerciendo su labor docente, destacar que, si se parte de la base que las escuelas situadas en municipios pequeños suelen tener una vinculación muy estrecha con el territorio al cual éstas pertenecen, este dato podría también ser de mucha utilidad para determinar si el desempeño de las competencias relacionadas con la dimensión territorial tendría más posibilidades de éxito en este tipo de contextos.

Por otra parte, a la hora de valorar las competencias profesionales que el profesorado considera más necesarias para el desempeño de la dimensión territorial, en primer lugar, puede decirse que las competencias identificadas en el marco de este estudio se han mostrado pertinentes y relevantes. Este hecho se deduce de los elevados índices de coherencia interna obtenidos tras analizar las respuestas de los maestros y maestras rurales. Asimismo, estos resultados también confirmarían la pertinencia de los marcos de referencia que se tuvieron en cuenta para la confección del catálogo de competencias (Comisión Europea, 2004, 2007; González y Wagenaar, 2010; Perrenaud, 2007).

En esta misma línea, el análisis de los resultados también ha permitido observar que estas competencias han sido valoradas por los maestros rurales encuestados como necesarias y relevantes para la formación específica de estos docentes. Este hecho está en plena concordancia con lo expresado por la Comisión Europea (2005, 2007) a la hora de identificar y definir las competencias y procesos necesarios para una formación del profesorado de calidad, capaz de ejercer su función docente y social en cualquier contexto educativo.

En cuanto al balance que el profesorado realiza con respecto al grado de dominio de estas competencias, por norma general, se ha observado que el profesorado de la escuela rural suele valorar el dominio de determinadas competencias con puntuaciones más bajas, en comparación con las valoraciones realizadas acerca de su grado de importancia.

Estas diferencias, permitirían identificar una serie de necesidades y prioridades formativas que deberían de ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar cualquier tipo de plan específico de formación destinado a la capacitación del profesorado de la escuela rural y, por extensión, con el desempeño de las competencias que desarrollan la dimensión territorial. Sobre todo, si se tiene en cuenta la recomendación de la Comisión Europea (2007, 2014) cuando sugiere que las propuestas formativas centradas en el dominio de competencias docentes deberán de adaptarse a las características del contexto, de los enseñantes y de las necesidades formativas de cada estado miembro. En este sentido, una futura línea de investigación se correspondería con el hecho de aprovechar los resultados obtenidos de este balance de competencias para poder identificar cuáles deberían ser las competencias y los contenidos clave sobre las cuales llevar a cabo estas propuestas de formación específica, tanto en el marco de la formación inicial como continuada.

Como conclusión final, los resultados obtenidos permiten esgrimir la idea que el profesorado de la escuela rural catalana considera que el grado de dominio de sus competencias relacionadas con la dimensión territorial no se suele corresponder con lo esperado con respecto a su relevancia o importancia. Esta circunstancia podría explicarse por la falta de formación específica recibida con respecto a cómo desempeñar en el alumnado las competencias vinculadas a la dimensión territorial. En este sentido, no puede olvidarse que, en el ámbito de la escuela rural, es muy frecuente trabajar con un alto grado de intuición y voluntarismo por parte del profesorado, sin tener en cuenta que es necesaria una formación contextualizada que, por ejemplo, permita tanto la puesta en práctica de acciones didácticas específicas y pertinentes, como el establecimiento de vínculos clave con diversos agentes educativos del territorio. Por este motivo, sería también recomendable realizar estudios de corte ideográfico a partir de los cuales fuese posible llegar a establecer modelos y pautas de actuación que ayudasen al profesorado a desempeñar tanto su labor docente como a establecer y consolidar las relaciones pertinentes con las personas y los entes que forman parte de un determinado territorio o contexto rural.

## **Agradecimientos**

Este estudio forma parte del proyecto "La Formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial en la escuela" (2017-1-ES01-KA201-038217), subvencionado por la Unión Europea en el marco del programa Erasmus+ 2017 (Acción KA201-Asociaciones estratégicas).

## Referencias

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 39-52.
- Abós, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿Es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação & Realidade*, 40(3), 667-684. <https://doi.org/10.1590/2175-623645781>
- Aguerrondo, I. (2009). Complex knowledge and education competences. Geneve: UNESCO-IBE.
- Arriaga, N. y Ruiz-Gallardo, J. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89-97.
- Buscà, F., Domingo, L. y Boix R. (2018). Incidència de la metodologia en l'avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural: El cas de la competència lingüística. *Didàcticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 4, 108-125.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 155-170.
- Cornish, L. (2006). Multi-age practices and multi-grade classes. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 27-48). Armidale: Kardoorair Press.
- Chaparro-Aguado, F. y Santos-Pastor, M. L. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 177-191.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2007). *Improving the quality of teacher education*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2014). *Horizonte 2020 en breve*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrav: Un estudi de cas* (Tesis doctoral). Universitat de Vic.
- González, J. y Wagenaar, R. (2010). *Tuning educational structures in Europe. Tuning educational structures in Europe*. <https://doi.org/10.1163/157007490X00133>
- McMillan, J. H. y Shumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-24.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Raso, F., Hinojo, M. A. y Solá, J. M. (2015). Integración y uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural de la provincia de Granada: Estudio descriptivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 139-159.

- Rubio, P. (2010). Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54, 203-235.
- Serret, M. y Trepal, E. (2009). *Atles de la nova ruralitat*. Lleida: Fundació del Món Rural.
- Solé, M. (2016). Escola i territori: Les ZER a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 75-93.
- Trepal, E. (2015). *Atles de la nova ruralitat. L'actualitat del món rural. Els anys de la gran crisi a la Catalunya rural, 2008-2015*. Lleida: Fundació del Món Rural.

## Anexo. Ítems del cuestionario de competencias docentes relacionadas con la dimensión territorial

ÁMBITO	ÍTEM	COMPETENCIA
Pedagógico	1	Considerar las necesidades de su territorio rural en la planificación docente
	2	Incluir en la planificación docente las características culturales de su territorio rural
	3	Identificar las necesidades formativas del profesorado del centro en relación con su territorio rural
	4	Posibilitar acciones de desarrollo profesional para el profesorado del centro en relación con las necesidades formativas detectadas
	5	Implicar al equipo docente en los proyectos vinculados a su territorio rural
	6	Incluir las necesidades de su territorio rural en el diseño de los proyectos de innovación.
Metodológico	7	Sensibilizar al alumnado sobre las necesidades relacionadas con el desarrollo sostenible de su territorio rural
	8	Desarrollar el conocimiento de la diversidad cultural de su territorio rural
	9	Desarrollar una actitud crítica ante los valores de su territorio rural
	10	Tener en cuenta los conocimientos previos relacionados con la cultura de su territorio rural
	11	Establecer relaciones entre las experiencias previas vinculadas a su territorio rural y los nuevos aprendizajes
	12	Relacionar los contenidos con la realidad territorial inmediata
	13	Proponer situaciones de investigación relacionadas con el entorno rural próximo
	14	Desarrollar actividades para el conocimiento de la cultura local
	15	Realizar actividades complementarias que partan del territorio rural
	16	Considerar las características de su territorio rural en la organización de los espacios y tiempos escolares
	17	Utilizar los recursos que ofrece su territorio rural (naturales, materiales, sociales y culturales)
	18	Implicar en el centro a agentes de la comunidad local
	19	Elaborar materiales curriculares con participación de agentes de su territorio rural
	20	Incorporar el uso de TIC para el conocimiento de territorio rural próximo
21	Utilizar las TIC como elemento de comunicación con los agentes de su territorio rural	
22	Considerar los saberes sobre la cultura local en la evaluación de los aprendizajes.	
23	Considerar los contenidos relacionados con el desarrollo sostenible de su territorio rural en la evaluación de los aprendizajes	
Relación escuela-comunidad	24	Implicar a la comunidad local en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de centro incorporando sus expectativas
	25	Incluir en los objetivos de la escuela el servicio al desarrollo cultural de su territorio rural.
	26	Comprometerse con iniciativas socio-culturales de la comunidad
	27	Establecer procesos de participación escuela-familias-comunidad y viceversa

---

28	Implicar a la familia en actividades extraescolares
29	Implicar a la comunidad local en actividades extraescolares
30	Utilizar la escuela como espacio cultural de la comunidad local

---

Fuente: Elaboración propia a partir de la validación del cuestionario.

## Breve CV de los autores

### Roser Boix

Doctora por la Universitat de Barcelona (España) y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Actualmente ejerce como Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación (Universitat de Barcelona) desempeñando al mismo tiempo el cargo de Decana de la Facultad. Miembro del Observatorio de Educación Rural de Cataluña, del Grupo Interuniversitario de Escuela Rural y del Secretariado de Escuela Rural de Cataluña. Sus líneas de investigación se sitúan en torno a la escuela multigrado, la educación rural y la formación inicial y permanente del maestro rural. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-001-9000-7967>. Email: [rosier.boix@ub.edu](mailto:rosier.boix@ub.edu)

### Francesc Buscà

Doctor por la Universitat de Barcelona (España) y Licenciado en educación física por el INEFC-Universidad de Lleida (España). Actualmente ejerce como profesor agregado en la Facultad de Educación (Universitat de Barcelona), desempeñando al mismo tiempo el cargo de director del departamento de Didácticas Aplicadas. Miembro del GISEAFE (Grup d'investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport (2017-SGR1162) del INEFC-Universidad de Barcelona. Sus líneas principales de investigación se sitúan en torno a los siguientes ámbitos: desempeño de las competencias clave a través de la educación física escolar; la formación y capacitación de su profesorado en contextos educativos formales y no formales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-8379>. Email: [fbusca@ub.edu](mailto:fbusca@ub.edu)



# Investigación Educativa, Neoliberalismo y Crisis Ecosocial. Del Extractivismo a la Reciprocidad Profunda

## Educational Research, Neoliberalism and Eco-Social Crisis. From Extractivism to Deep Reciprocity

Mar Rodríguez-Romero \*

Universidade da Coruña, España

Este artículo sitúa la investigación educativa en relación con la expansión del neoliberalismo y la actual crisis ecosocial que vincula el cambio climático con un endurecimiento general de las condiciones materiales de vida y pérdida de dignidad. El objetivo es analizar los marcos epistemológicos de la ciencia ilustrada y proponer una alternativa contextualizada para la indagación en educación encaminada a la justicia social. Se usan recursos intelectuales del pensamiento decolonial y pensamiento feminista, la justicia cognitiva, el conocimiento situado y la inscripción política de lo personal para producir una investigación que incluya localizaciones geo y corpo-políticas en la educación. Así, se revisa las dinámicas de dominación ontoepistémica y las violencias múltiples, de las epistémicas a las sociales y corporales, asociadas a la producción de conocimiento en Occidente. Se visibiliza la pluralidad epistemológica usando el concepto de pluriversalismo para presentar la heterogeneidad paradigmática de la investigación cualitativa y describir las epistemologías del Sur, su compromiso con la justicia cognitiva y contra la investigación extractivista. Se concluye identificando una macroformación epistemológica emergente basada en la reciprocidad profunda que quiere hacer factible un proyecto histórico de realización de la vida a través del entrelazamiento de seres humanos y no humanos a escala planetaria desde la educación.

**Descriptores:** Investigación pedagógica; Investigación participativa; Epistemología; Neoliberalismo; Justicia social.

This article places educational research in relation to the expansion of neoliberalism and the current eco-social crisis that links climate change with a general tightening of material living conditions and loss of dignity. The objective is to analyze the epistemological frameworks of enlightened science and propose a contextualized alternative for research into education aimed at social justice. Intellectual resources of decolonial thinking and feminist thinking, cognitive justice, situated knowledge and the political inscription of the personal are used to produce an investigation that links geopolitical and body-political locations in education. So, the dynamics of onto-epistemic domination and multiple violence, from epistemic to social and bodily, associated with the production of knowledge in the West are reviewed. The epistemological plurality is made visible using the concept of pluriversalism to present the paradigmatic heterogeneity of qualitative research and describe the epistemologies of the South and its commitment to cognitive justice and against extractive research. It is concluded by identifying an emerging epistemological macroformation based on deep reciprocity that wants to make a historical project of realization of life feasible through the entanglement of human and non-human beings on a planetary scale from education.

**Keywords:** Educational research; Participatory research; Epistemology; Neoliberalism; Social justice.

---

\*Contacto: [mar.rromero@udc.es](mailto:mar.rromero@udc.es)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)

Recibido: 25 de octubre 2019  
1ª Evaluación: 13 de diciembre 2019  
2ª Evaluación: 19 de enero 2020  
Aceptado: 17 de febrero 2020

## **Introducción: Investigación educativa ¿para qué?**

Este artículo revisa la investigación educativa en relación con la crisis eco-social usando recursos del pensamiento decolonial y feminista para replantear el fallido intento intelectual de occidente al organizar el mundo persiguiendo el beneficio económico y la cosificación de la vida, de la educación y de la investigación.

La investigación educativa y la enseñanza alcanzan todo su sentido cuando los gestos, aparentemente triviales, de nuestro día a día en las aulas sirven para asegurar que esta experiencia inefable que es la vida será disfrutada por cualquier persona en cualquier rincón de la tierra en toda su gama de posibilidades. Sin embargo, hoy más que nunca, sabemos que alimentamos un sistema que sobrevive, precisamente, excluyendo de estos bienes y estas oportunidades a la mayoría de los habitantes de nuestro planeta. Un sistema que se expande y no duda en fagocitar a sus, hasta ahora, protegidos aplicando las mismas recetas que ha estado empleando durante siglos con los pobladores invisibles del Sur global.

Aunque todavía a mucha distancia, estamos traspasando el umbral de la zona del no ser. Esa zona en que habitan los sujetos subalternos, personas sin derechos de cuya explotación y miseria ha dependido y depende nuestra vida y el llamado progreso de occidente (Grosfoguel, 2012). Políticas antidemocráticas y deshumanizadas se nos imponen cada vez más abiertamente, modos de vida cada vez más precarios se instalan en nuestra cotidianidad, políticas educativas más excluyentes y privatizadoras se implementan intensamente. Estas tácticas de regulación social de violencia creciente están provocando el derrumbe de la dignidad en zonas del planeta hasta ahora libres de ellas, el Norte global. La supresión de los derechos que dan previsibilidad y amparo a las personas dentro de un entendimiento compartido produce lo que Rita Segato (2018) define como la intemperie de la vida.

Esta indefensión generalizada que nos oprime y somete ¿nos hará más cómplices de los pueblos y grupos sociales tradicionalmente excluidos, incluidas las mujeres? O ¿la complicidad será con el sistema dominante, considerándoles a ellos y ellas los causantes de nuestra pérdida de derechos y del endurecimiento de las condiciones materiales de vida? Es en esta disyuntiva que debemos plantearnos el sentido que la investigación educativa podría tener durante la crisis ecosocial: incorporando la diferencia, la otredad, incluidos los otros seres no humanos, y facilitando la traducción intercultural para hacer significativa, entre los diversos grupos sociales, la interconexión entre las opresiones y la solución colectiva de las mismas a través de la educación y la justicia social global.

Para desarrollar este planteamiento, primero, ubicamos la investigación educativa en la crisis ecosocial desde la condición póstuma (Garcés, 2017). Después revisamos las relaciones de dominación y violencia del sistema onto-epistémico que descansa en la ilustración y acudimos a recursos intelectuales decoloniales y feministas desde los que imaginar un espacio alternativo para la investigación educativa.

### **1. La investigación educativa en la condición póstuma**

La vida que conocemos en nuestro planeta tiene fecha de caducidad. Esta constatación es la causa principal de la condición póstuma, según Marina Garcés (2017, p. 23): la imposición de un nuevo relato, único y lineal “bajo el signo de la catástrofe de la tierra y

de la esterilidad de la vida en común”. Este desastre del proyecto de modernización con el que hemos colonizado y conformado el mundo, espoleados por el mito del progreso a través de la acumulación, es un legado de la ilustración, en el que la ciencia ha jugado un papel central. Como es palpable tanto en las aplicaciones tecnológicas impulsoras de políticas extractivas, militares y de explotación medioambiental, como en su contribución al disciplinamiento y normalización del cuerpo social a través de la medicina, la psicología, la pedagogía y el resto de las ciencias sociales (Wallerstein, 1991, en Castro-Gómez, 2000).

En la condición póstuma, las instituciones que regulan la investigación educativa están reviviendo el desgastado canon positivista para encajarlo en la lógica suicida del neoliberalismo y legitimar un cambio en el gobierno del conocimiento. El Estado legitima nuevos modos de regulación social trasladando la producción de conocimiento pedagógico a las empresas (Ball, 2010). Contratando empresas que investigan, evalúan, producen contenidos y materiales didácticos y organizan formación pedagógica. También deciden sobre la calidad del conocimiento científico, controlando el sistema de publicaciones mediante métricas y escalas de indexación, y mercantilizando el trabajo académico con la competición y la estandarización. Se introduce el mercado en los servicios públicos con estrategias genéricas aplicadas a cualquier tipo de actividad organizativa y a cualquier tipo de relación social sobre la base de la racionalidad económica (Ball, 2010). Este trasvase incluye narrativas que presentan el conocimiento pedagógico como producto del sentido común y/o de la lógica empresarial y sin ideología, siguiendo el postulado pragmático de lo que funciona en educación.

La investigación basada en evidencias busca lo que funciona en educación para blindar la confluencia entre reforma educativa e investigación e introducir en la médula de ambas la mercantilización (Rodríguez-Romero, 2015). Facilitando el capitalismo cognitivo, la sociedad de la precariedad, incluida la precariedad intelectual (López Alós, 2019) y la ceguera frente al cambio climático. Esta táctica absolutista obstaculiza la pluralidad, que es una exigencia no sólo de la producción científica sino de la democracia, a la que sirve la ciencia como saber experto que ayuda a legitimar el orden social y las prácticas simbólicas (Biesta, 2007). Ensalzando y financiando un único modo de investigar se deslegitima el resto y se amplía la frontera abisal, es decir, la línea que separa los saberes con credibilidad y los saberes sin ella (Sousa Santos, 2010), para incluir tras esta frontera, no sólo las borradas epistemologías del Sur, sino formas de investigar con una rica tradición en occidente y con logros innegables pero que no entran en el esquema unidimensional del mercado (Rodríguez-Romero, 2015). Estas formas de investigar están relacionadas con la investigación cualitativa, con la producción de conocimiento complejo (Somekh, 2007) y con el compromiso con la justicia social global.

Hacer significativa la investigación educativa en la condición póstuma asumiendo sus lastres como producto del saber ilustrado, de la colonialidad y del patriarcado implica dos exámenes. Primero, revisar el marco epistemológico de la ilustración en tanto que dominación ontoepistémica. Y segundo, revertir el fundamentalismo epistemológico y metodológico visibilizando la proliferación paradigmática reivindicada por Patty Lather (2006). Este doble esfuerzo intelectual, que abordaremos en los siguientes apartados, se sugiere desde el pensamiento postabisal para hacer un uso contrahegemónico del conocimiento científico y dar credibilidad al conocimiento no científico (Santos, 2010).

## 2. Una revisión epistemológica desde el pensamiento decolonial y el pensamiento feminista

La ciencia como producto de la civilización occidental y, específicamente, de la modernidad, aunque se constituyó sobrepasando opresiones epistémicas previas y con la promesa de ser camino de liberación, ha funcionado como un vehículo de dominación onto-epistémica. Ha condicionado tanto nuestro modo de conocer el mundo como de ser en el mundo aplicando un sesgo instrumental a las relaciones, dualizando la realidad en todas sus facetas para jerarquizarla (cultura/naturaleza, hombre/mujer, Norte/Sur, mito/ciencia, pobreza/desarrollo), universalizando una idea normativizada del ser e instaurando la separación y el individualismo en la esencia de nuestra constitución como seres humanos y como sociedad. La valla, ahora transformada en muro, es la imagen emblemática de la modernidad. El cercamiento de los campos en Inglaterra marcó el comienzo del capitalismo, la construcción de muros físicos y administrativos es la táctica del necrocapitalismo. Nuevos cercamientos se producen en territorios arrasados por el capitalismo extractivista. Los cercos invisibles de nuestras búsquedas y elecciones digitales constituyen el capitalismo de la vigilancia. Las patentes, los registros de propiedad intelectual, las bases de datos que registran investigaciones son herramientas del capitalismo cognitivo.

El agotamiento del modelo civilizatorio de occidente nos obliga a plantearnos ¿si es posible usar las herramientas teóricas de la modernidad ilustrada para examinar sus propios frutos? Las respuestas varían. Algunas asumen el famoso planteamiento rupturista de Audre Lorde (2003) que, como feminista racializada cuestionaba el feminismo mainstream, preguntando si era posible derribar la casa del amo con las herramientas del amo (Andreotti et al., 2019). Otras aceptan esta interpelación, pero no descartan hacer uso de categorías ilustradas si ayudan a desestabilizar, porque cualquier postura teórica descarta ciertas visiones y conceptos (Adán, 2018). Y, finalmente, también se opta por recobrar la incredulidad, la crítica como mecanismo clave de la ilustración, pero otorgándole un sentido nuevo al situarla en el no tiempo. La nueva ilustración radical busca “redefinir los sentidos de la emancipación y su relación con los saberes de nuestro tiempo” para descubrir aquellas prácticas culturales y conocimientos que nos ayuden a mejorar nuestra sociedad en el conjunto del planeta (Garcés, 2017, p. 66).

### ***2.1. La investigación educativa y la extensión de lo político: localizaciones geo y corpo-políticas***

En educación, para desprendernos de la lógica de dominación de la modernidad se propone situarnos en un espacio teórico abierto y tentativo que por su indefinición ha sido denominado “Más allá de la reforma” (Andreotti et al., 2015). Esta posición intelectual quiere hacer efectiva una perspectiva alternativa sobre las alternativas (Santos, 2010) uniéndose a esfuerzos intelectuales decoloniales como el pluriversalismo (Grosfoguel, 2008) o la ecología de saberes (Santos, 2010). El encuentro de saberes y prácticas más allá de la línea abisal, que desde el Norte indica cuáles son los conocimientos legítimos, está en la base de estas propuestas. La noción de colonialidad es el referente epistemológico de la modernidad y constituye una tecnología de poder/saber/ser, todavía vigente, fundada en el “conocimiento del otro” (Quijano, 1999 en Castro-Gómez, 2000).

Considerar la colonialidad en el ejercicio de la investigación educativa exige una interrupción ontológica y no sólo epistemológica. La ruptura ontológica también se

requiere para inscribir el pensamiento feminista en la investigación educativa. No podemos cambiar los modos de conocer sin que haya una interrupción en los modos de existir. Sólo si somos diferentes podemos conocer de manera diferente. La extensión de lo político en lo personal o privado es el soporte del cambio ontológico.

La colonialidad forma parte de una dinámica estructural que va acompañada del ejercicio de violencia epistémica a nivel geopolítico mediante la subyugación de conocimientos locales y nativos por parte de occidente, y por la realización de epistemicidios (Santos, 2017). Es decir, la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas (Santos, 2010). Como ilustran los ejemplos de Al Andalus, la conquista de América, la esclavitud y, por supuesto, la quema de brujas (Grosfoguel, 2013). Un proceso de persecución, todavía vigente en algunas partes del mundo y que, en otras, adopta formas nuevas de violencia física, simbólica e intelectual que busca eliminar el poder social de las mujeres y deslegitimarlas como sujetos poniendo sus cuerpos al servicio del sistema económico, tal y como ha mostrado Silvia Federici (2010).

Para desdibujar la frontera abisal hay que sobrepasar el imaginario intelectual colonial/patriarcal que persiste desde la constitución de las ciencias sociales y que ha facilitado la creación de identidades homogéneas, patriarcales y subalternas mediante políticas de subjetivación y de explotación por parte de las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial/patriarcal, en su intento de asegurar la explotación de las riquezas de la periferia por el centro.

El feminismo, ontológicamente, cambia la concepción de la dimensión del poder ofreciendo una mirada alternativa sobre qué es "lo político", como una forma de inclusión/traducción entre diversas esferas de la vida de la manera más amplia posible (Cypriano, 2014). La percepción de los conceptos de lo privado, lo personal, lo corporal como inherentemente politizados (la familia, la reproducción, el cuidado, el cuerpo), contribuyen a percibir las relaciones desiguales de poder y de saber dentro de un continuo. Si el decolonialismo incluye la perspectiva geopolítica en la producción de conocimiento, el feminismo nos descubre la perspectiva corpo-política.

Lo personal es político es una herramienta metodológica (Fox Keller, 1991) que nos ayuda a situar el conocimiento no sólo en las particularidades vitales de las mujeres y, por extensión, de los sujetos, nos permite imaginar un conocimiento encarnado. El conocimiento situado y el concepto de situación aluden al fondo común que cada mujer, persona, vive de un modo individualizado. La "situación" es la intersección entre lo que somos por cultura, educación y socialización y la corporeidad en que habitamos y desde la que creamos y entendemos el mundo (Adan, 2018, p. 46).

En este particular momento, ese fondo común que compartimos todas las personas que vivimos o malvivimos de nuestro trabajo es la intemperie de la vida. Esta es posible gracias a la pedagogía de la crueldad que se articula a través de la vivencia de la violencia (Segato, 2018). La pedagogía de la crueldad se refiere a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transformar lo vivo y su vitalidad en cosas. La reiteración de la violencia produce un efecto de normalización de un escenario de crueldad que reduce los umbrales de empatía de las personas para afianzar los logros del capitalismo depredador. La crueldad constante está en consonancia con el consumismo narcisista, el aislamiento de las personas y su desapego frente al sufrimiento de los otros. En la condición póstuma el proyecto histórico encaminado hacia el fortalecimiento de vínculos como consecución de la felicidad mutua se está reemplazando por un proyecto histórico

dirigido hacia la posesión de las cosas como forma de realización individual (Segato, 2018). La radicalización de la educación bancaria, implementada mediante drásticas reformas neoliberales, normaliza esta forma de realización entre estudiantes y docentes y produce subjetividades neoliberales, colonialistas y patriarcales.

## ***2.2. La investigación educativa y la experiencia social: Los encuentros de saberes***

Al aplicar una onto-epistemología que incluya las localizaciones geopolíticas y corpolíticas en la conceptualización del saber y del ser se habilitan múltiples perspectivas sobre el continuum de violencias múltiples que unen los territorios y los cuerpos, y el papel de la educación y la investigación educativa en ese continuum. Se abre la posibilidad de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para descubrir cómo es posible el disfrute de la vida en estas circunstancias adversas y qué formas creativas de educación y de conocimiento son útiles para apoyarla.

Exponiendo cómo operan la dominación epistémica y ontológica se descubren los hilos que encadenan multiplicidad de opresiones desde lo físico-ambiental y espacial, pasando por lo comunitario y relacional y llegando a lo corporal. Y también la diversidad de respuestas que desde todos esos planos hacen vivible la vida. La investigación así planteada se aproximaría a una práctica teórica "de lo múltiple", (Castillo, 2011 en Cypriano, 2014)

En el cruce de lo múltiple, una pregunta clave entra en la agenda de investigación: ¿sobre qué fondo común podemos entender la estructura social que cada persona vive en su propia carne por el proceso de cosificación de la vida y cómo contribuye la educación a producirla y, lo más importante, a revertirla?

Para visibilizar ese fondo común e intentar hacerlo inteligible en la multiplicidad de grupos y opresiones podemos recurrir al trabajo de traducción intercultural. La traducción es un proceso de apertura para el otro o la otra y sería política y teóricamente esencial para forjar alianzas entre epistemologías feministas, antirracistas y poscoloniales (Santos, 2019).

Por analogía hablamos de la "investigación educativa como traducción", como el conocimiento pedagógico de las experiencias educativas producidas en las múltiples zonas de contacto entre la diversidad de violencias y opresiones, y de respuestas creativas que cristalizan en las escuelas y otros escenarios educativos para sobreponerse a la intemperie de la vida. La diversidad de conocimientos producidos en estas zonas fronterizas sería una alternativa a un programa unificado de investigación. La relación y conexión entre los saberes científicos y los otros saberes, incluidos saberes nativos y saberes de la calle, convergirían para producir un contenido propio para ser compartido, publicitado y puesto en discusión (Santos, 2010). Estos conocimientos corpóreos, regionalizados, propios, vividos, decolonizados, surgen por medio de las experiencias, los puntos de vista y los encuentros de saberes (Cypriano, 2014).

Para ejercer la traducción hay que abrazar el conocimiento situado y las identidades geo y corpo-localizadas. Al unir la esfera de la reproducción material de la existencia con la esfera de los sentimientos entre las personas, podría abordarse el estudio de la subjetividad de aquellas personas que, como actores colectivos, buscan posibilidades de transformación de lo social en lo educativo y descubrir qué procesos pedagógicos están estimulando el potencial comunitario de la escuela hacia el cambio socioambiental y las resistencias contra el extractivismo (Escalón Portilla y González Gaudiano, 2017).

La perspectiva situada involucra la experiencia social misma de las prácticas científicas y la evaluación de su contribución a los proyectos y formas de vida personales y grupales (Fox Keller, 1991). Así, se reconoce que los marcos conceptuales son fruto de conquistas sociales, formando parte de una corriente múltiple hecha de diferentes contribuciones (Adan, 2018). Por tanto, hay que exponer el papel de la conciencia grupal en la producción de conocimiento científico: dando espacio para la prioridad epistemológica de diversos grupos o colectividades y estimulando un tipo distintivo de conciencia colectiva que puede ser alcanzado a través de las luchas del grupo por lograr la clase de saber que se necesita para realizar sus proyectos de cambio. De ahí que sea obligado identificar los procesos a través de los que se forman las conciencias grupales en las organizaciones educativas y facilitar la producción de conocimiento útil para las propias metas de estos grupos. Esta es una finalidad metacognitiva de la ciencia postabisa (Santos, 2019) que debería servirnos de guía en educación.

Una investigación educativa enfocada a la traducción necesita recursos intelectuales para reconocer la diversidad de formas en que los saberes participan en relaciones sociales. Por ejemplo, el constructo de metáfora científica ayuda a capturar cómo construimos, significamos y organizamos el mundo social-material y, también natural, en múltiples y simultáneas esferas de prácticas diferentes (Fox Keller, 1991). Permite cuestionar las teorías prevaletentes al generar nuevos enlaces con las demandas y necesidades sociales. La perspectiva situada del conocimiento reconstruye, con una intención valorativa y local, las interrelaciones y determinaciones recíprocas concretas entre ideales y prácticas científicas e ideales y prácticas sociales. La investigación-acción opera con esta lógica relacional (Greenwood y Levin, 2012).

### **3. La pluralidad epistemológica y el pluriversalismo: Una visión geopolítica**

El pluralismo epistemológico ha sido una vindicación recurrente desde la investigación cualitativa. Visibilizar epistemologías que recogen perspectivas plurales acerca del mundo y de los sujetos y grupos sociales que lo pueblan ha servido para cuestionar el absolutismo del canon positivista y las tácticas corporativas del capitalismo cognitivo (Lather, 2006). La noción de pluriversalismo permite reflejar la tensión constructiva entre el conocimiento como un universal y como una multiplicidad de numerosos y diversos proyectos ético-políticos y epistemológicos (Grosfoguel, 2008) tan heterogéneos como la pluralidad de pueblos que habitan el mundo y tratan de orientarse en él. Sirve también para legitimar la incorporación de las epistemologías aborígenes en la academia. Veamos cómo se aborda la proliferación paradigmática desde el Norte global y desde el Sur global.

#### ***3.1. La comunidad global de la investigación cualitativa, una lectura desde el Norte***

La investigación cualitativa se relaciona con una macroformación epistemológica compleja y heterogénea que se expande sobre la base de múltiples proyectos interpretativos y sociocríticos, y en modalidades de investigación tan variadas que resulta imposible enumerarlas exhaustivamente. Se sirve de modos de interpretación con perspectivas participativas, constructivistas, críticas, feministas, queer, de la teoría crítica de la raza, postcoloniales y de los estudios culturales y se sitúa en las fronteras epistemológica entre el postpositivismo y el postestructuralismo, según Norman Denzin (2017).

La investigación cualitativa se percibe como un proyecto inherentemente heterogéneo e indeterminado marcado por la flexibilidad y la invención metodológica, que concibe la inestabilidad contribuyendo a su vitalidad intelectual. Sus giros y sus crisis epistemológicas son oportunidades para el cuestionamiento teórico y la creatividad procedimental.

La comunidad de la investigación cualitativa está formada por grupos globalmente dispersos de personas que intentan implementar una perspectiva crítica e interpretativa de la investigación educativa para desvelar y cuestionar las terribles condiciones de vida que definen nuestra existencia en la mayor parte del planeta (Denzin, 2017). Estos grupos trabajan en disciplinas interconectadas, desde la educación, los estudios de comunicación, de raza, de mujer y étnicos, desde sociología, historia, antropología, crítica literaria, ciencia política, económicas, a trabajo, salud y acción social. Dentro de sus naciones trabajan en universidades, instituciones públicas y escuelas. Y pueden estar vinculados con grupos comprometidos con la equidad, la justicia social, los derechos humanos y el activismo, incluido profesorado y otros profesionales implicados en prácticas socioeducativas de activismo pedagógico, social, político y ambiental.

Se caracteriza por defender formas de investigar multifacéticas y de final abierto para impedir la imposición de una cobertura epistemológica uniforme, y por recoger la tradición de la ciencia social interpretativa y crítica que se identifica con el compromiso ético y la justicia social. Sabiendo que ambas premisas son problemáticas y que se han reformulado para incluir planteamientos más complejos y diversificados de la emancipación (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010). Pero no todas las aproximaciones asumen estos principios genuinamente.

Una investigación cualitativa crítica se define como práctica moralmente informada que se apoya en una perspectiva performativa sobre la base de la colaboración comunitaria, para examinar las dificultades personales y sociales de los grupos expuestos a la intemperie de la vida y las estrategias usadas para contrarrestarlas (Denzin, 2017). Si el vínculo entre las ciencias sociales y la vida social es institucionalmente problemático (Greenwood y Levin, 2012), el neoliberalismo está consolidando una cultura de la auditoria científica que deslegitima el compromiso de la investigación con la justicia social. Se está difundiendo un empirismo abstracto que proclama la fusión metodológica de lo cuantitativo y lo cualitativo a costa de extraer el sentido comprometido de este último y ningunear sus criterios específicos de racionalidad, estandarizando su aplicación (Denzin, 2017)

Curiosamente en este hábitat unidimensional florece el cruce entre narrativas y géneros y surgen formas alternativas de producir ciencia que enriquecen la jaima, cada vez más grande, de la investigación cualitativa (Denzin y Giardina, 2017). Se habla de paradigmas postinterpretativos e híbridos con nuevas geografías de conocimientos y epistemologías deconoloniales y fronterizas (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010). Se cuestiona las asunciones y prácticas de investigación relacionadas con los datos en la era del big data, los programas de análisis numérico y los algoritmos (Flick, 2019). Aparecen usos subversivos de las estadísticas y se invocan nuevas formulaciones ontológicas y epistemológicas que aluden a la ciencia local, a la ciencia posthumanista, postmaterialistas, a la descolonización de la ciencia, a la ciencia feminista basada en metodologías del punto de vista y el conocimiento situado (Denzin y Giardina, 2017). Desde lo postcualitativo se busca reinventar lo cualitativo para priorizar la ontología frente a la epistemología,

aplicando la crítica ontológica del postestructuralismo de un modo significativo (St. Pierre, 2014). Se trata de evitar el humanismo cartesiano que pervive en la investigación cualitativa que se plantea como una serie de principios a aplicar y de operaciones a implementar.

El desafío actual es defender la idiosincrasia científica de la indagación cualitativa, redefiniendo sus criterios de racionalidad para diversificar lo que se considera ciencia al vincularla a las múltiples y cambiantes formas de abordar localmente la justicia social global.

### ***3.2. Las epistemologías del Sur y el pluriversalismo***

Desde las epistemologías del Sur, el pluriversalismo ayuda a invocar la justicia cognitiva, como condición para la justicia social global, y denunciar el extractivismo epistémico para descolonizar la ciencia y hacer viable la educación para el inconformismo (Santos, 2019).

La lógica del extractivismo es la expresión máxima de la crueldad extrema y de la transversalidad de la violencia. Muestra la unión entre lo epistemológico y lo ontológico. Al expolio físico de los territorios se unen el expolio de conocimientos y de las formas de ser y existir de las personas portadoras de esos saberes y habitantes de esos territorios, incluidos los vínculos de relación comunitaria (Grosfoguel, 2013). La extracción, reapropiación y descontextualización de recursos, saberes y prácticas ajenos a occidente o ajenos al capital produce un escenario de despojos múltiples (Carr, Rivas, Molano y Thésée, 2018). Del que no se libra el Norte global, a través de la especulación inmobiliaria, el *fraking* o la gentrificación que operan con la misma lógica. El extractivismo intelectual se ejerce en la investigación educativa mediante la apropiación del conocimiento de las personas y escuelas que investigamos. El extractivismo percibe cualquier bien como un recurso a extraer para vender como mercancía, incluyendo las formas de vida (humanas y no-humanas), los artefactos culturales y los conocimientos. El epistemicidio y el existencialicidio nombran la destrucción de conocimientos y formas de vida asociadas con artefactos, saberes y objetos extraídos para acomodarlos a la cultura y formas de ser y existir occidentales (Grosfoguel, 2016).

La justicia cognitiva implica descolonizarse intelectualmente, desprenderse de la ciencia ilustrada y pasar de ser investigado a investigador usando metodologías híbridas, metodologías de las comunidades autóctonas y metodologías de la ciencia extractivista usadas de manera contrahegemónica (Santos, 2019). Este hermanamiento intelectual entre saberes y métodos no es nuevo. Orlando Fals Borda (1990, p. 86) ya indicaba que la frustración de la ciencia eurocéntrica había hecho posible “interesantes olas de convergencia temática”, entre los saberes académicos del Norte y los saberes autóctonos del Sur, “inspiradas en la vieja consigna de conocer para poder actuar bien y transformar mejor”.

Al trabajar con una epistemología fronteriza se opera en los intersticios de diferentes sistemas de conocimiento, incluido los hegemónicos, con una perspectiva geopolítica (Mignolo, 2008 en Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010) y corpo-política. Desde la universidad, es necesario emprender una conversación sobre los méritos relativos de diferentes tipos de conocimientos desde los eruditos y científicos hasta los artesanales, populares y ciudadanos para reconocer los saberes que surgen de las prácticas sociales. Una tarea propia de investigadores sin valor de mercado, apostando por el saber colectivo orientado a la praxis (Greenwood y Levin, 2012).

Superando la investigación mercantilizada, hay que investigar cuestiones sin valor de mercado, pero valiosas para las comunidades y grupos sociales implicados. Haciendo factible la práctica del “saber con” en vez del “saber sobre” con formas cogenerativas de investigación como la investigación-acción. Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 231) propone las mingas epistemológicas como un trabajo comunitario o colectivo que pretende crear o conservar conocimientos comunes o de valor común. Son prácticas colectivas de complejidad epistemológica que combinan conocimientos artesanales, científicos e híbridos, recurren a dispositivos multimedia variados para plasmar el conocimiento y las experiencias que lo producen y difundirlos, y pueden enfocarse hacia la revitalización del pasado o hacer lecturas insurgentes del presente llamando a la rebelión y la indignación. Las mingas promueven la búsqueda de alianzas entre científicos no vinculados al mercado y grupos sociales activistas. Por eso las epistemologías del sur comparten una preocupación metacognitiva (Santos, 2019): hacer accesible la producción de conocimiento útil para superar las injusticias y producir la educación para el inconformismo que crea subjetividades rebeldes y prácticas educativas insurgentes.

#### **4. Conclusiones: La investigación educativa y la reciprocidad profunda**

Según Audre Lorde (2003) los opresores emplean la táctica de ocupar a los oprimidos con las preocupaciones del amo. El neoliberalismo nos tiene entretenidos gracias al sistema de recompensas mercantilista que organiza la producción científica según investigaciones con valor comercial y sin valor comercial (Santos, 2019) y del cual depende nuestra trayectoria académica y nuestras condiciones laborales. La cultura de la auditoria funciona como un ritual de verificación que se ha convertido en un sistema de gobernanza y que se justifica en sí mismo gracias a las métricas de citación y los indicadores de impacto (Saura y Bolívar, 2019), pero que ignora la originalidad y la verdad. Para hacer investigación con valor comercial condescendemos con los criterios de cientificidad de la investigación basada en evidencias y jugamos al juego del pragmatismo metodológico, asumiendo el papel subsidiario de lo cualitativo frente a lo cuantitativo o, supuestamente, complementario en los métodos mixtos. Aplicamos metodologías extractivistas y, por tanto, relegamos el compromiso con la justicia social en educación o lo cooptamos.

Optar por la investigación sin valor comercial supone no ver a los otros como recursos a explotar sino como actores sociales que piensan y producen conocimiento válido para todos. Es un primer paso hacia la descolonización epistémica y hacia la reciprocidad profunda como forma de ser y estar en el mundo frente al extractivismo multidimensional. En palabras de Lianne Betasamosake Simpson (Grosfoguel, 2016),

*La reciprocidad implica una profunda revolución en las formas de vida. Vivir bajo el principio de la reciprocidad implica el intercambio justo en las relaciones entre seres humanos y en las relaciones entre humanos y no-humanos. Si la ecología planetaria nos da agua, alimentos, aire, etc., para la vida, el principio de reciprocidad implica devolverle al cosmos la reproducción de lo que tomamos de ella. Extraer sin devolver es el principio de destrucción de la vida. Extraer tomando cuidado de reproducir la vida y devolver lo que se extrae es un principio cosmológico completamente distinto. Esto implica una conciencia ecológica planetaria que no existe bajo las estructuras de dominación de la civilización occidental. Se requiere un cambio radical en las formas de ser, vivir y estar en el mundo. (p. 41)*

Como investigadoras e investigadores tenemos una nueva responsabilidad basada en la constatación fehaciente de vivir una existencia limitada, recursos limitados, tiempo limitado: interrelacionar investigación y reivindicaciones sociales significativamente para la preservación de la vida en el planeta y la recuperación de la dignidad (Mies, 2013).

La principal limitación por salvar es nuestra habilidad para cuestionar nuestro bagaje científico y nuestro ecosistema académico, especialmente las seductoras formas de autocontrol sostenidas por la autocuantificación de conductas propia del sujeto académico digitalizado (Saura y Bolívar, 2019). Para superarla, debemos revisar nuestra autoconciencia como individuos y como especie (Puleo, 2011) y deconstruir las prácticas epistemológicas y las nuevas formas de subjetivación que nos constituyen como sujetos académicos neoliberales, problematizando las fronteras entre lo epistemológico, lo político, lo social, lo personal y lo natural. Contamos con herramientas alternativas. La objetividad dinámica ayuda a buscar formas de conocimiento auténticas, sin renunciar a las conexiones emocionales entre el entendimiento que lo produce y ese saber (Fox Keller, 1991). El combinar la autenticidad y la fiabilidad del conocimiento producido con la interrelación entre el yo y los otros implica una comunalidad de experiencias y sentimientos, que permite elaborar un saber doblemente efectivo para la sociedad, no para el capital, y para la ciencia. Relaciona al sujeto situado con su bagaje empático, cognitivo y emocional, con su capacidad de conectarse y relacionarse con las experiencias de continuidad y diferencia entre las personas (Fox Keller, 1991). Contamos, también, con el potente legado de la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1993). La idea de vincularse, interconectarse, entrelazarse, encontrarse epistemologías múltiples, conocimientos diversos, grupos sociales heterogéneos e investigadores, educadores, ciudadanía y alumnado, seres humanos y no humanos es la supermetáfora de una macroconfiguración epistemológica que está construyéndose para hacer realidad el proyecto histórico de realización de la vida mediante la vinculación y detener el proyecto histórico que cosifica la vida y todo lo vivible (Segato, 2018). Busca engendrar una clase de conocimiento con valor corpo-político y geopolítico que sea coproducido y que interrelacione los deseos de cambio de múltiples grupos sociales para impulsarles a la acción colectiva ofreciendo alternativas a la vez factibles y transgresoras. En esta tarea, las contrapedagogías de la crueldad servirían para derribar los muros físicos, digitales y simbólicos que el capitalismo neoliberal levanta entre todos los seres para convertirnos en bienes desechables. Las pedagogías contra el despojo servirían para resistirnos al programa global de expolios múltiples (Carr et al., 2018; Escalón Portilla y González Gaudiano, 2017).

Combinando imaginación sociológica (Wright Mill, 1996) e imaginación epistémica (Andreotti, 2014) podemos producir una investigación educativa que vincule epistemología con lo personal, lo social y lo político y haga factible la traducción entre sistemas de conocimiento dispares producidos por grupos diversos de estudiantes, educadores y ciudadanía, incluidos los otros distantes. Una investigación con vocación corpo-política y geopolítica que buscaría:

- Interconectar diferentes sectores sociales e investigadores en un proceso de educación mutua y de investigación cogenerativa para estimular una conversación pública (Dumas y Anderson, 2014).

- Producir informes culturalmente relevantes desde diversas perspectivas sobre las condiciones de trabajo y la vida cotidiana en escenarios educativos dominados por el extractivismo, elaborando contranarrativas inspiradoras.
- Resaltar la complejidad de las acciones pasadas y presentes, recreando escenarios de posibilidad, aquí y ahora, con ricas descripciones y representaciones multitextuales que comuniquen una visión arriesgada pero seductora de lo que está por venir y del papel de la educación en su consecución.
- Unir biografía e historia desvelando afinidades en la experiencia vital de alumnado, profesorado, ciudadanía e investigadores procedentes de grupos culturalmente diversos y en localizaciones espaciales distantes para aprovechar las zonas de contacto entre sistemas de conocimiento heterogéneos sobre nuestras condiciones de vida a nivel local, regional y planetario, y las formas de vinculación que resisten las pedagogías de la violencia.
- Convertir nuestras aulas en espacios de contestación cocreando un curriculum para la vida y coproduciendo investigaciones que incluyan los anhelos de estudiantes y ciudadanía para que “la dignidad se haga costumbre”, como corean en las movilizaciones chilenas amplificando las palabras de Jacinta Franciso Marcial, nativa mexicana encarcelada injustamente.

Estrechemos nuestros vínculos como investigadores e investigadoras que reivindicamos la investigación educativa sin valor comercial para evitar la investigación extractivista y configurar una academia alternativa. Aprendamos a movernos a través de diferentes epistemologías, aplicando sus recursos en contextos educativos diversos para afinar el estudio de las desigualdades materiales y culturales y desnormalizar las identidades. Cuidemos cómo nuestras conceptualizaciones y maneras de enseñar y escribir condicionan y transforman la representación y la interpretación de conocimientos en contextos epistemológicos diferentes. Incrementemos nuestra autoconciencia sobre cómo conceptualizar el saber para posibilitar cruces epistemológicos y producir conocimiento basado en el principio de reciprocidad.

Para reconstruir el sentido de entrelazamiento con el planeta y con los otros seres deberíamos desprendernos de cosmovisiones obsoletas, incluyendo en la investigación “Otras” narrativas pedagógicas (Andreotti, 2014): epistemologías de la vida, del Buen Vivir, que desde el Sur global ofrecen lecciones de reciprocidad profunda a nivel planetario.

Malala, Ahed Tamini y Emma González, son estudiantes y activistas contra la violencia; Artemisa Xakriabá y Greta Thunberg, son estudiantes y activistas por la justicia climática. Son heroínas del siglo XXI. Y ¿cuántas niñas y jóvenes más, que no conocemos y que no conoceremos, podrían serlo? Niñas casadas o esclavizadas o explotadas sexualmente o desnutridas o acalladas o embobadas consumiendo pantallas o hipersexualizadas. Vidas expoliadas, saberes expoliados. Es hora de poner nuestro instrumental científico al servicio de otras causas, las suyas. En definitiva, las nuestras.

## Referencias

Adán, C. (2018). *Feminicidio. Unha nova orde patriarcal en tempos de submisión*. Vigo: Galaxia.

- Andreotti, V. (2014). Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *SISTYPHUS Journal of Education*, 2(3), 32-50.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C. y Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Andreotti, V., Stein, S., Susa, R. y o coletivo de arte/educação Sinalizando rumbo a futuros descoloniais. (2019). Da casa construída pela modernidade ao micélio saudável. *Sinergias. Diálogos Educativos para a Transformação Social*, 8, 9-19
- Ball, S. J. (2010). New voices, new knowledges and the new politics of education research: The gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.2.124>
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Carr, P. R., Rivas, E., Molano, N. y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el despojo: Principios de una eco/demopedagogía transformativa como vehículo para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 69-93. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.004>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cypriano, B. H. (2014). La idea feminista de la política desde el sur global. *Estudios Feministas*, 22(2), 627-635. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000200014>
- Denzin, N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Denzin, N. K. y Giardina, M. D. (2017). Introduction: Qualitative inquiry in neoliberal times. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry in neoliberal times* (pp. 1-16). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315397788-1>
- Dumas, M. J. y Anderson, G. (2014). Qualitative research as policy knowledge: Framing policy problems and transforming education from the ground up. *Education Policy Analysis Archives*, 22(11), art 5.
- Escalón Portilla, E. y González Gaudiano, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre Educación*, 8(15), art 4. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i15.418>
- Fals Borda, O. (1990). El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. *Nueva Sociedad*, 107, 83-91.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9-22.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Flick, U. (2019). The concepts of qualitative data: Challenges in neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 713-720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnanim.

- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Greenwood, D. J. y Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp 117-154). Barcelona: Gedisa.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno. *Tabula Rasa*, 9, 199-215. <https://doi.org/10.25058/20112742.345>
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, 16, 79-102. <https://doi.org/10.25058/20112742.112>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistemológico e ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4, 33-45. <https://doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good think to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 35-57. <https://doi.org/10.1080/09518390500450144>
- López Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria. La vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Madrid: Catarata.
- Lorde, A. (2003). Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo. En A. Lorde (Ed.), *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (pp. 115-120). Madrid: Horas y horas.
- Mies, M. (2013). Investigación feminista: Ciencia, violencia y responsabilidad. En M. Mies y V. Shiva (Eds.), *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas* (pp. 93-120). Barcelona: Icaria.
- Ojeda Pizarro, P. R. y Cabaluz Ducasse, J. F. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas. *Revista Electrónica Diálogos*, 19, 149-162.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo: Para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez-Romero, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82, 35-48.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria.
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019) Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Somekh, B. (2007). Last words-speculative knowledge. En T. Schwadt y B. Somekh (Eds.), *Knowledge production: Research work in interesting time* (pp.197-207). Londres: Routledge.

St. Pierre, E. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward “post inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 1-18.

Wright Mills, C. (1996). *La imaginación sociológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

## Breve CV de la autora

### Mar Rodríguez-Romero

Profesora Titular de DOE, Universidad de A Coruña. Ha participado en proyectos de investigación de ámbito autonómico, nacional e internacional y como evaluadora en agencias de investigación. Es autora de *Las metamorfosis del cambio educativo* (2003) en Akal y del *Asesoramiento en educación* (1996) en Aljibe. Entre sus publicaciones relacionadas con la temática de este monográfico se señalan “El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en educación bajo el capitalismo cognitivo” (2015) *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*; “Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo” (2012) *Revista de Educación*; ¿ En qué dirección (es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas (2010) *Revista Mexicana de Investigación*; *Educational change, cultural politics and social reinvention* (2008) en *Transnational Perspectives on Culture, Policy, and Education*, editado por Cameron McCarthy y Cathryn Teasley y publicado en Peter Lang. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2964-0928>. Email: [mar.rromero@udc.es](mailto:mar.rromero@udc.es)