



REICE

RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ISSN: 1696-4713 | Enero 2021 – Volumen 19, Número 1

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1>



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

UAM

Universidad Autónoma
de Madrid



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

RINACE

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^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
 Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
 J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
 Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
 Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
 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

ÍNDICE

Hacia una Transformación de Espacios Relacionales: Estudio de Caso de una Experiencia en Educación en Derechos Humanos <i>Carlos Bustos, Silvia Castillo, Simona Mayo y Jorge Soto</i>	5
Estrategias Didácticas y sus Dinámicas en el Tratamiento de los Trastornos Específicos del Lenguaje en el Estudiantado Chileno <i>Braulio Navarro, Ninfa Álvarez, Juan Carlos Beltrán, Sebastián Peña y Adolfo Guzmán</i>	23
Relaciones entre Coordinadores Municipales y Directores de Escuelas Públicas en Chile <i>Manuel Pineda, Evelyn Palma, Jenny Assaél y Jesús Redondo</i>	39
Implicaciones de la Inspección Educativa en Cataluña en el Proceso de Autonomía de Centros <i>Joan Segura, Joaquín Gairín y Patricia Silva</i>	53
Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto <i>Claudia Romero</i>	73
La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria <i>Virginia Fuentes, Marta García-Domínguez, Patricia Amezcua Aguilar y Teresa Amezcua</i>	91

Hacia una Transformación de Espacios Relacionales: Estudio de Caso de una Experiencia en Educación en Derechos Humanos

Towards a Transformation of Relational Spaces: A Case Study of an Experience in Human Rights Education

Carlos Bustos ^{1*}, Silvia Castillo ¹, Simona Mayo ¹, Jorge Soto ²

¹ Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

² Universidad Diego Portales, Chile

DESCRIPTORES:

Educación en derechos humanos
Educación continua
Resignificación
Conciencia histórica
Cambio educativo

RESUMEN:

Durante los últimos años, se han llevado a cabo diversas acciones de promoción y educación en derechos humanos en Chile, las cuales buscan hacerse cargo de su insuficiente abordaje en la educación formal y en los procesos formativos en las instituciones públicas. Cuestión que se ve refrendada en las generalizadas violaciones a DDHH tras el estallido social de octubre 2019. En este marco, el presente trabajo se propone indagar en el impacto subjetivo de un Programa de Formación en Educación en Derechos Humanos de una universidad chilena orientado a profesionales de la educación. Desde un estudio de caso y un enfoque cualitativo, se produjo información a partir de grupos focales y producciones narrativas. A partir de un análisis de contenido, los resultados dan cuenta de las motivaciones, perfiles formativos y procesos de resignificación de los(as) participantes. Los resultados permiten problematizar respecto de las necesidades formativas y la emergencia de nuevos ángulos de construcción de conocimiento para programas EDH. En este sentido, se concluye que es clave incorporar estrategias pedagógicas que contribuyan a fortalecer estos programas y enfoque.

KEYWORDS:

Human rights education
Continuing education
Re-signification
Historical awareness
Educational change

ABSTRACT:

During recent years, a number of different actions have been taken with respect to human rights promotion and education in Chile, which try to address the insufficient coverage in formal education, as well as formation processes in public institutions. This matter has come to light given the generalized human rights violations during the social outburst occurred in October 2019. Within this framework, the present study proposes an inquiry into the subjective impact of a formation program in human rights education for education professionals, carried out in a Chilean University. Applying a case study and qualitative approach, information was produced from group interviews and narrative productions. Based on the analysis of content, the results reveal the motivations, formative profiles and resignification processes of the participants. The results allow to problematize the formative needs and the emergence of new angles of knowledge construction for HRE programs. In this sense, it is fundamental to incorporate pedagogical strategies that contribute to strengthen these programs and the approach.

CÓMO CITAR:

Bustos, C., Castillo, S., Mayo, S. y Soto, J. (2021). Hacia una transformación de espacios relacionales: Estudio de caso de una experiencia en educación en derechos humanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 5-21.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.001>

1. Introducción

Desde 1973, los Derechos Humanos (DDHH) se han instalado desde un relato histórico trascendental en la sociedad chilena a raíz de la violación sistemática de estos durante la dictadura militar y sus nefastas consecuencias políticas, sociales, culturales y psicológicas. Actualmente, la preocupación por estos derechos fundamentales se ha profundizado aún más a causa del reciente estallido social del 18 de octubre del 2019 y el actuar de las fuerzas del orden de Chile.

En este escenario histórico-concreto, de alta complejidad, la Educación en Derechos Humanos (EDH) como preocupación pedagógica ha venido desarrollándose como área de estudio de manera regular y progresiva a nivel internacional y nacional. Los últimos veinte años han sido prolíficos en investigación sobre el tema. Desde diversas disciplinas de las humanidades, ciencias sociales y la salud, entre otras, se ha comenzado a indagar en este enfoque que ha demostrado una singular capacidad para abordar distintas temáticas desde la mira de los derechos humanos. A modo de hitos recientes, en el año 2016 se realizó por primera vez en Latinoamérica la VII Conferencia Internacional de Educación en Derechos Humanos (IHREC), organizada en Chile por la Facultad de Derecho de La Universidad de Chile, a través de su Centro de Derechos Humanos y su Dirección de Extensión, en cooperación con la Western Sydney University. Previamente, este evento se había desarrollado en Australia, Sudáfrica, Polonia, Taiwán, Estados Unidos y los Países Bajos.

La actividad académica referida culminó con una publicación que aglutina numerosas experiencias de EDH (Villegas, Newfarmer y Francesconi, 2017) abordadas desde la literatura, el teatro, los sitios de memoria, la fotografía, el trabajo con el medio ambiente, los espacios carcelarios, incluso desde lo empresarial. Las investigaciones presentadas en este evento son un claro ejemplo de que actualmente la EDH es un ámbito de trabajo interdisciplinario y abordable desde múltiples perspectivas.

Desde el plano internacional, en Latinoamérica, la EDH se ha centrado principalmente en las dictaduras cívico-militares y en los conflictos armados, donde se ha desarrollado una línea de estudios en torno al concepto de Educación para la Paz (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019; Paz y Díaz, 2019; Torres, 2019; Trimiño y Amézquita, 2018). En esta línea, por ejemplo, Martínez Sainz (2018) revisa, por medio de tres estudios cualitativos, los programas de EDH en relación con las violencias institucionales y el conocimiento profesional y las prácticas de los educadores en la implementación de estos programas en México. Candamil, Sánchez y Silva (2014) desarrollan una relevante revisión documental de los principales instrumentos de políticas públicas que determinan el diseño y formulación de estrategias educativas para EDH.

En relación con experiencias particulares, se relevan los estudios realizados en torno a la EDH vinculada a la historia reciente de Chile donde se ha abordado el periodo de la dictadura militar, en distintos niveles de la educación básica y media. Dentro de estos, la investigación de Santibáñez (2017), Toro (2017), Mercier, (2017) y Siemon (2017) son destacadas al momento de pensar en experiencias específicas desde la práctica educativa.

Con los procesos de redemocratización de la región, se desarrolla una serie de experiencias y trabajos sobre EDH a través de la creación de museos, archivos y sitios de memoria (Bascuñán, 2017; Morales y Sandoval, 2017; Silva e Ibáñez, 2015; Veneros y Toledo, 2009). Desde estos escenarios, emerge la necesidad de construir y fortalecer una política de educación de derechos humanos que cuente con experiencias relevantes como las de Argentina y Uruguay. Al respecto, el Informe sobre Educación en Derechos Humanos elaborado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) el año 2013, señala la necesidad de enfatizar en la enseñanza el conocimiento específico sobre derechos humanos en todos los niveles educativos en coherencia con metodologías apropiadas. De tal forma, esto se ha posicionado como un desafío para la región el consolidar la EDH como un saber pedagógico que impulse y aporte cambios curriculares y didácticos a través de políticas públicas educativas (IIDH, 2013).

Particularmente, Chile se ha destacado también por presentar estudios que han logrado mancomunar y poner en valor amplias propuestas y experiencias. Así, se relevan los aportes de Magendzo (2001, 2006, 2007, 2010, 2011), quien en su trayectoria como investigador ha abordado la EDH desde lo curricular y desde la perspectiva de los docentes en la actualidad, en relación con las tensiones y desafíos que esta presenta al momento de diseñar propuestas educativas. Respecto de estas reflexiones, desde una pers-

pectiva ética, Magendzo y Bermúdez (2017) han profundizado en proponer trabajar la EDH en articulación con una pedagogía crítica-dialógica.

Las percepciones de estudiantes y docentes no han estado ausentes en las recientes investigaciones en Latinoamérica. Ejemplo de ello es el trabajo de Carabantes (2014) en una universidad regional chilena donde revisa las reflexiones de estudiantes y egresados de pedagogía en relación a su formación en DDHH. Así también, Carabantes y Contreras (2017) estudian los sentidos que aportan las experiencias formativas en DDHH a la práctica pedagógica. Por su parte, la investigación de Cubillos-Vega (2020), desde un enfoque pedagógico crítico, aborda la incidencia de la EDH con estudiantes de Trabajo Social y analiza el aprendizaje y comprensión de las materias y las percepciones del estudiantado español.

Desde el área de la salud, se encuentra el novedoso trabajo de Valderrama (2020) que profundiza sobre los alcances y desafíos de la EDH en la formación de terapeutas ocupacionales por medio del abordaje de las percepciones de estudiantes. En un enfoque similar a nivel societal, Álvarez-Bravo (2019) da cuenta acerca de la construcción de sentidos que para la sociedad chilena tiene la educación y los derechos humanos, no solo a nivel sistémico, sino también en la cotidianidad.

La literatura entrega una robusta experiencia científica en torno a la EDH. La incorporación de conocimiento y comprensión de los derechos humanos, en los diferentes niveles educativos, se plantea como una necesidad imperiosa, puesto que constituye una oportunidad para concretar el ejercicio de estos (Naciones Unidas, 2012; Vega-Gutiérrez y Navaridas-Nalda, 2018).

En el caso particular de Chile, la distancia temporal entre la coyuntura de la dictadura militar y el actual escenario de vulneración de derechos humanos post estallido social, lo ubica en una situación de alta opacidad que lleva a la formulación de las siguientes preguntas, a propósito de los graves casos de violencia (Amnistía Internacional, 2019; Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2019; Human Rights Watch, 2019; Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2019; Naciones Unidas, 2019): ¿cuál fue el proceso de aprendizaje que vivió la sociedad chilena y sus diversos actores institucionales en relación con la violación sistemática de derechos humanos? ¿Cuál fue el impacto de las diversas comisiones, como la de Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991) y el Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Valech I) (2004), en los procesos de aprendizaje de la sociedad? ¿De qué forma y a través de qué ángulos de construcción de conocimiento el sistema educativo en los gobiernos “democráticos” se ha hecho responsable de este campo de conocimiento y sus procesos de aprendizaje? ¿Qué papel ha jugado la educación superior y la educación continua en la formación en derechos humanos?

Todo este cúmulo de situaciones en las que se han visto silenciados los derechos de los pueblos fundamentan la necesidad de reforzar la EDH a nivel societal y de manera transversal e interdisciplinaria (INDH, 2012, 2013). No obstante, este significativo requiere un horizonte de profundización de lo cotidiano e institucional, no como discurso separado del sujeto/a sino como práctica transformativa. Es aquí justamente donde yace el mayor desafío para la Educación Superior y la Educación Continua, ya que es aquí donde se forman los cuadros políticos y funcionarios del aparato estatal.

La concreción de una EDH exige así el uso de metodologías que vinculen la teoría y la práctica de los derechos humanos en contextos reales y concretos. La didáctica aparece como una dimensión relevante para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la EDH. Si bien los estudios revisados enfatizan en la incorporación de estrategias y recursos didácticos diversos, son escasas las investigaciones que analizan, particularmente, la práctica didáctica de este conocimiento pedagógico (sustentado en una perspectiva crítica). Por consiguiente, el presente artículo tiene como objetivo interpretar críticamente la implementación del Diplomado en EDH de una universidad chilena, desde la perspectiva de los(as) participantes, y comprender la (re)significación que le atribuyen a dicha experiencia formativa, desde la perspectiva de la conciencia histórica.

1.1. La epistemología de la conciencia histórica y la didáctica del sentido como un enfoque pedagógico para una EDH

En el presente estudio, se toma como referente clave para la reflexión en torno a la EDH la epistemología de la conciencia histórica o presente potencial desarrollada por Hugo Zemelman. Esta sostiene que la realidad social está en constante movimiento y producto de ello se hace compleja su aprehensión en

términos intelectuales, cognitivos, emocionales, axiológicos y volitivos. Zemelman (1992) advierte que si la realidad es pensada desde este dinamismo, cualquier delimitación conceptual o teórica que se haga de ella expresa un momento y también la posibilidad de otro nuevo.

Desde este enfoque, el conocimiento es concebido como una forma particular de apropiación que otorga al sujeto/a la capacidad de ubicarse en un momento histórico y la posibilidad de re-actuar sobre sus propias circunstancias (Zemelman, 1992). Esta noción tiene consecuencias en la ubicación del sujeto/a, respecto del conocimiento y la realidad, ya que le entrega un sentido en movimiento al acto de conocer y, simultáneamente, abre espacios de posibilidades de reconfiguración de la subjetividad.

Desde esta perspectiva, la conciencia histórica propone al sujeto construir conocimiento desde una exigencia propia de colocación frente a su contexto individual y colectivo dentro de la sociedad. A partir de este ejercicio, se concibe al sujeto/a desde sus límites y potencialidades y se propicia la habilidad de repensar lo establecido y renovarlo. En consecuencia, el sujeto/a no se acepta como agotado/a sino que adopta un razonamiento desde la necesidad de trascendencia y se exige a sí mismo transformar lo indeterminado en potencialidad (Zemelman, 2010). Según Zemelman (2011), se trata de recuperar al sujeto/a y al presente desde un anhelo de futuro, donde es capaz de recuperar su subjetividad y de valorizarse a sí mismo como persona que construye futuro.

En este marco, otra de las nociones que guían este estudio es la concepción de la didáctica del sentido (Quintar, 2009) surgida de reflexiones epistémicas y pedagógicas producto del cruce entre la epistemología de la conciencia histórica o presente potencial propuesta Zemelman y la pedagogía como ciencia crítica planteada por Juan Ruz (1992a, 1992b). La didáctica del sentido profundiza en una práctica educativa con significación histórica-social y capacidad de transformación. Al respecto, Quintar (2009) señala que existe en esta “la promoción del deseo del saber-de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social” (p. 40). De esta forma, asume la matriz epistémica de la conciencia histórica como un nuevo ángulo de construcción de conocimiento que permite articular la experiencia didáctica desde la realidad histórica contextual. Esta articulación otorga sentido y significado a los/as sujetos/as que la viven como experiencia y como sujetos/as históricos/as e historizados/as y les permite generar construcciones simbólicas que aportan a procesos de ruptura y resignificación a través de dispositivos didácticos.

Se observa en esta propuesta didáctica cómo se pone en tensión la subjetividad, las relaciones intersubjetivas, la realidad y las apropiaciones del conocimiento. Producto de esto, adquieren relevancia dos aspectos metodológicos que son dinamizadores de procesos de enseñanza transformativos: las preguntas reflexivo-problematizadoras y la didacto-biografía. Ambas conectan a los sujetos/sujetas desde su racionalidad, construida como fruto de sus historias de vida, y desde donde se develan sus representaciones simbólicas y acciones comunicativas.

1.2. Derechos humanos y educación en derechos humanos

Los derechos humanos constituyen el respeto a la dignidad como personas y todas las exigencias que de ellas deriven como, por ejemplo, la inclusión social, el ser parte y partícipe de una comunidad con igualdad de acceso a bienes disponibles materiales y simbólicos en un sentido amplio de las interacciones de estos elementos (Rodino, 2015). En consecuencia, la educación y la formación en derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de estos (Silva e Ibáñez, 2015).

En este marco, la EDH constituye un conjunto de actividades de formación, difusión e información cuyo objetivo es crear una cultura universal, a través de acciones y actividades que transmiten conocimiento y actitudes, cuya finalidad es: a) fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) promover la igualdad, la comprensión, la tolerancia, la igualdad de género y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre; e) intensificar las actividades de Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1996).

Ahora bien, la EDH es relativamente reciente para el mundo y para América Latina y emerge como un mecanismo de defensa ante las violaciones sistemáticas de derechos humanos en la década de 1970 y 1980 (Azúa, 2011). Actualmente, una de las preocupaciones en este ámbito, lo constituye la estructura educativa y el currículum en tanto expresiones de la política pública, el efecto de estos dispositivos para moldear a los sujetos de derechos a través de organizaciones jerarquizadas, la ideología de la educación, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y sus regulaciones (Magendzo, 2012). Todas ellas tienen consecuencias en las epistemes institucionales y los ángulos de construcción de conocimiento de los sujetos y sujetas.

En la conformación de la EDH, uno de los principales hitos es la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993), donde se señala que la promoción y protección de los derechos humanos es un asunto fundamental para la comunidad internacional, de forma tal que los Estados planteen una educación orientada al respeto de estos. Para ello, se propone la necesidad de su difusión con el objeto de entregar una información adecuada, tanto teórica como práctica, para la promoción y respeto de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión (Naciones Unidas, 1993). Una década después, se firmó la Declaración de Formación y Educación en Derechos Humanos que afirma que la educación en este ámbito es un derecho y debe ser garantizado por los Estados (Naciones Unidas, 2012). En consecuencia, en el año 2013 Naciones Unidas (2013) hizo un llamado a materializar procesos formativos en derechos humanos, llevar a cabo investigaciones, destacar y compartir buenas prácticas, incorporar y fortalecer metodologías pertinentes con la proyección de ser evaluadas, además de promover esta materia en los planes de estudio de los establecimientos y en los diferentes programas de formación. De esta forma, la EDH es relativamente reciente y, específicamente en Chile, el organismo que ha desarrollado acciones para su discusión y promoción a nivel institucional y estatal es el INDH, creado el año 2010.

1.3. La formación continua en educación en derechos humanos

La educación continua como campo de problematización para la actualización docente requiere profundizar en procesos de resignificación que permitan a los participantes de programas de educación continua no adquirir solo una acreditación, sino asistir a procesos que potencien los espacios relacionales educativos, en donde la conciencia histórica sea una orientación epistémica. Con ello, se espera que los y las profesionales puedan entablar una relación coherente entre su discurso y la acción en sentido transformativo y enriquecedor (Bustos y Castillo, 2017), sobre todo, en materia de derechos humanos, de acuerdo a los informes del INDH mencionados.

Actualmente, en Chile, existe una oferta amplia de diplomados sobre derechos humanos en ejecución; dentro de este campo, pueden mencionarse los programas de la Universidad de Chile, la Universidad Católica Silva Henríquez (en adelante UCSH), la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad Católica de Temuco. Dichas instituciones se han planteado desde diferentes ejes temáticos como: la memoria y derechos humanos, ciudadanía y derechos humanos, derechos humanos para educadores en contextos interculturales, entre otros. A lo anterior, se agrega el programa ofrecido por el Ministerio de Educación titulado Derechos Humanos para docentes del sistema escolar impulsado a través del Centro de Investigación y Experimentaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) y el INDH.

Otras experiencias de EDH la constituyen los sitios de memoria que se construyeron donde antes hubo campos de concentración y exterminio y sitios de tránsito y de tortura durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet. Muchos de estos espacios fueron recuperados por organizaciones y comunidades de ex presos políticos, ejecutados y familiares de detenidos desaparecidos. Entre ellos, se encuentran el Parque por la Paz Villa Grimaldi, Londres 38, el Memorial de Paine y más de veinte sitios de memoria a lo largo del país que desarrollan actividades educativas en ámbitos no formales de gran relevancia en la construcción de una cultura de derechos humanos.

1.4. El diplomado de educación en derechos humanos de la Universidad Católica Silva Henríquez: Una experiencia desde los(as) sujetos(as) participantes

La EDH para la UCSH constituye un imperativo ético para una institución que lleva el nombre de un defensor y promotor de los derechos humanos como lo fue el Cardenal Raúl Silva Henríquez. En este sentido, los derechos humanos son el eje principal de su trabajo educativo, como se afirma en sus Estatutos y Política de Investigación (UCSH, 2019).

En coherencia con esta preocupación, surge el Diplomado de Educación en Derechos Humanos en colaboración con el INDH, a partir de la necesidad de generar un programa de educación continua, cuyo propósito es aportar a la comprensión de la EDH como parte del derecho a la educación y, por consecuencia, como factor de calidad aplicable a aspectos de gestión, currículo, didáctica y de convivencia para la construcción también de una ciudadanía democrática y respetuosa de los derechos humanos (UCSH e INDH, 2018). De esta manera, el programa está destinado a profesionales que se desempeñan en todos los niveles del sistema educativo.

El Programa se inició el año 2016 y hasta la fecha tiene cuatro versiones concluidas (abril 2020). La modalidad es semipresencial y posee 35 cupos abiertos a profesionales de la educación del país. El plan de estudios cuenta con un total de 250 horas, con trabajo presencial y en línea. Está estructurado según el perfil de competencias de egreso en tres módulos: a) Introducción a los DDHH y Derecho a la Educación, b) Estrategias de Educación en Derechos Humanos y c) Los Derechos Humanos y las estrategias de gestión, currículum, didáctica y convivencia para las comunidades educativas.

Esta propuesta cuenta con criterios definidos y un proceso de selección de participantes que considera un enfoque de derechos humanos. En sus cuatro versiones, ha presentado buenos resultados en términos de convocatoria (29 participantes como promedio) —con asistencia permanente de profesionales de diferentes regiones—, siendo alta las tasas de retención y titulación, así como también de evaluación por parte de los mismos, como se da cuenta en los informes elaborados anualmente (Bustos, 2018)

2. Método

El diseño de la investigación corresponde a un estudio de caso intrínseco (Stake, 2007). El caso en cuestión lo constituye el Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la UCSH, en su tercera versión (2018). Como señala Kazez (2009), el estudio de caso es una aproximación intensiva y contextual, sea con fines de descripción de procesos sociales y/o teorización sobre los mismos. En particular, se trata aquí de la interpretación crítica de la experiencia formativa sobre EDH, desde la perspectiva de los participantes.

El enfoque metodológico es de tipo cualitativo con un alcance descriptivo e interpretativo, con énfasis en los procesos de escucha y diálogo como base para producción y validación de conocimiento. La producción de información tiene un enfoque retrospectivo, en cuanto se orienta a la reconstrucción de los ejes desarrollados por el Diplomado y la significación de la experiencia formativa en EDH, por parte de los/as participantes. La producción de información considera la triangulación de fuentes documentales y la aplicación de dispositivos grupales.

El material documental refiere a las cartas de motivación de 35 postulantes de la tercera versión, así como de la ruta de aprendizaje, la cual corresponde a un dispositivo narrativo elaborado al cierre del proceso, en donde estos autoevalúan y significan su experiencia formativa en EDH. Por otra parte, se implementa un grupo focal con los/as estudiantes (n10) que finalizaron el programa en su tercera versión. Respecto de su composición, se procuró representar la heterogeneidad del grupo, a partir su variabilidad territorial, ocupacional y de género.

El análisis, tanto de las fuentes documentales como de las transcripciones del grupo focal, corresponde a un análisis cualitativo de contenido mediante codificación y síntesis temática, con una lógica combinada (deductiva-inductiva) y asistido por el programa Atlas ti. 7.2. Las dimensiones de análisis consideran aspectos curriculares; pedagógicos y didácticos; organizativos; contextuales; los significados (re)construidos en torno a la EDH y sus vínculos con las estrategias formativas. En los resultados que a continuación se presentan, focalizamos en estas últimas dos dimensiones.

3. Resultados

En este apartado, se presentan las perspectivas (retrospectivas) de los(as) egresados(as) de la tercera versión del Diplomado por medio de una síntesis interpretativa respecto de: i) las motivaciones y expectativas previas al ingreso del programa, ii) los procesos transversales de (re)significación de la experiencia formativa y iii) la descripción de dos perfiles discursivos en los estudiantes sobre la experiencia.

3.1. Motivaciones y expectativas iniciales

Las motivaciones y expectativas se tomaron de una carta que forma parte del proceso de postulación al Diplomado de la tercera versión (2018). Se realizó una síntesis temática de las mismas, según la relación entre: a) las motivaciones vinculadas al contexto de referencia en que se inscribe una necesidad formativa en EDH y, b) las expectativas respecto de la formación y su foco de proyección.

3.1.1. El contexto de relevancia laboral y de expectativas de impacto según foco profesional-normativo o foco ético-político

Refiere a motivaciones localizadas o circunscritas en el contexto laboral inmediato de las y los participantes, vinculadas a la necesidad de obtener herramientas para la incorporación del enfoque en DDHH. Asimismo, se plantea como una necesidad de desarrollo profesional y personal frente a la ausencia de herramientas en la formación universitaria previa, y una exigencia de articular adecuadamente las bases normativas en derechos humanos en los contextos educativos. Las siguientes citas dan cuenta de lo señalado:

Por tal razón, una vez al año generamos cambios y actualizaciones del manual de convivencia, mejoramos los proyectos de integración pensando en la interculturalidad y en especial el trabajo de sensibilización dentro de los colegios a la tolerancia y respeto. Pero esta tarea se vuelve difícil al no contar con las herramientas metodológicas o teóricas relacionadas con los derechos universales e infantiles. (Participante 3, comunicación personal)

Hoy en día considero una necesidad este tipo de formación académica, primero, porque mi pregrado no fui formada bajo esta mirada y siento la necesidad de hacerlo; y, segundo, porque el entregar un enfoque de derechos dentro de la educación está siendo cuestionada debido a la ausencia de herramientas de cómo entender a la normativa vigente nacional, así como la internacional en esta temática. (Participante 11, comunicación personal)

Se expresa con claridad la necesidad formativa y normativa para fortalecer los espacios laborales en torno a un enfoque de EDH, que ha estado ausente en la formación profesional. Por otra parte, se distinguen motivaciones situadas en este contexto laboral que, sin embargo, ponen énfasis en expectativas que aspiran a la transformación de personas y de alcance comunitario en dichos contextos, como se señala a continuación:

Mi principal motivación al iniciar este diplomado, es continuar adquiriendo herramientas prácticas que promuevan el crecimiento y la dignidad tanto de los usuarios como de las comunidades donde trabajo. (Participante 18, comunicación personal)

3.1.2. Motivaciones situadas en el contexto societal, según énfasis en aspectos ético-políticos

Para el ingreso al Diplomado, se requieren ciertas declaraciones en las motivaciones de los(as) participantes que justifiquen su incorporación; significantes como “actualidad” o “realidad actual” son mencionados y caracterizados como el resultado de vulneraciones históricas de derechos. En consecuencia, estas se abordan desde una perspectiva de EDH, pues se vinculan a la necesidad propuesta de un “mejor lugar para vivir”, para “la justicia social” y una “sociedad democrática”, entre otros tópicos. Se hace referencia a motivaciones vinculadas a un diagnóstico social más amplio y a un cambio paradigmático en la educación para enfrentarlo, tal como se expresa en la siguiente cita:

Como participante activa en el mundo educativo de nuestro país, creo que, si bien resulta un poco utópico pensar que la escuela por sí sola pueda cambiar el mundo, sin duda, es imposible pensar en un cambio sin ella. Siendo así, considero que, en este momento, es necesaria la

instauración de un nuevo paradigma educativo, cuyos fundamentos apuesten por la construcción de un mejor lugar para vivir. (Participante 5, comunicación personal)

Las motivaciones y expectativas que declaran constituyen un requisito de entrada y articula con los nuevos ángulos de construcción de conocimiento que aporta el diplomado. Esto con el objetivo de elaborar un diagnóstico participativo que derive en un proyecto de intervención en EDH para aportar al enriquecimiento, en el corto plazo, del escenario de trabajo de los participantes.

3.2. (Re) significación de la experiencia, aspectos transversales: Hacia una cultura de transformación en EDH

Respecto de la significación que las y los estudiantes otorgan a la experiencia formativa del diplomado, es decir, la forma en cómo reconocen afectaciones relevantes en el plano profesional y personal, podemos destacar aspectos transversalmente reconocidos como significativos, por el grupo, en su formación y a los que se vinculan dispositivos de resignificación desde la epistemología de la conciencia histórica.

3.2.1. Hacia una cultura de transformación en educación en derechos humanos

De manera conjunta, las y los estudiantes reconocen un cambio en su perspectiva previa sobre los DDHH y su relación con la educación, aun en quienes manifiestan poseer algún bagaje previo. Refieren así aprendizajes que movilizan nuevas comprensiones, tensionando a veces sus conocimientos previos. Evidencian este movimiento en su ruta de aprendizaje a partir de expresiones del tipo: darme cuenta, cambiar el *swicht*, resignificar, vivir un aprendizaje, comencé a visualizar otras aristas, entre otras.

Una forma de sintetizar lo anterior, puede describirse en términos del movimiento de los(as) sujetos(as): transición o desplazamiento desde una concepción circunscrita a temáticas o ámbitos específicos (su dimensión legal por ejemplo) a una comprensión de carácter más integral de los DDHH y su relación con la educación. Este lugar de llegada, en sus palabras, se puede señalar como la comprensión desde una cultura de educación en Derechos Humanos. Esta noción consideraría una diversidad de actores, situaciones y escalas en que se manifiestan los DDHH y con repercusiones para la práctica profesional de cada participante, como se afirma en la siguiente cita:

Entré al diplomado con una expectativa más bien legalista, es decir, conocer los distintos aspectos legales de DDHH, cómo funcionan y se asimilan, así como también una visión más de identificación de vulneración. Dicho de otra forma, bastante cerebral la aproximación a los DDHH (...) En resumen, ha sido una buena ruta, que ha modificado mi idea de la temática, relevando la importancia de que la EDH está permanentemente en la vida cotidiana y nos presenta un gran desafío porque implica activar en mí y en el otro lo racional y lo emocional, vivencial. (Participante 23, ruta de aprendizaje)

En esta perspectiva, se destacan dos aspectos relacionados con: a) una nueva lectura de los contextos cotidianos y estructurales (y sus articulaciones) y, b) el reconocimiento y afirmación de la propia capacidad de agencia para la promoción y EDH, así como de transformación desde y en los propios mundos de vida (la vivencia). Las citas que a continuación se presentan evidencian ambos aspectos: “Durante las clases, pude resignificar varios conceptos ideas, que no sabía que los tenía, respecto a la cotidianidad, a lo violento, discriminador y desigual que parece este país y sociedad” (Participante 17, comunicación personal). En la misma línea, dentro de una conversación colectiva se señala:

A mí lo que me sorprendió es la reflexión permanente te lleva a empezar a mirar desde otra perspectiva, te sitúa en el análisis de la situación de la vida desde otro espacio y creo que esa es un poco la convergencia de todos los elementos que constituyeron el diplomado. Entonces frente a cualquier situación o que uno mira, no sé si les pasa a ustedes, está permanentemente el tema o en relación a la infancia o el estar mirando con otros ojos, porque se incorporan fuertemente esos elementos. Creo que se genera un proceso de transformación importante. (Participante 8, Grupo focal, comunicación personal)

Se advierte así la tensión que está presente entre el discurso y los sujetos(as), por tanto, la coherencia y los imperativos éticos son fundamentales para profundizar los procesos, no solo en el macro espacio sino

justamente en la cotidianidad. De esta forma, va tomando cuerpo el concepto de conciencia histórica en el que está implícito el doble movimiento del sujeto/a.

Este agenciamiento percibido se apoya en el reconocimiento de las herramientas adquiridas en el Diplomado, particularmente, en los espacios de práctica profesional, tales como la comprensión de los procedimientos de identificación y abordaje de vulneraciones, tal como se expresa en esta cita:

Lo otro es el énfasis para poder concretar lo que son la identificación de vulneración de derechos, el cómo concretar, por ejemplo, poder entender el derecho humano en la realidad actual. Creo que eso también es valioso, que no se quedó solamente en lo macro, sino que fue a lo micro, en nosotros también poder tener herramientas para poder identificar dónde hay una vulneración de derechos, cuáles son los procedimientos, el por qué y el para qué. Creo que eso igual es importante, porque en el fondo nos quedamos con herramientas para poder bajarlo a nuestras propias realidades. (Grupo focal 3, comunicación personal)

3.3. Factores de la propuesta formativa

Parece relevante, para tener una comprensión de los procesos de resignificación de los(as) participantes respecto de la EDH, las valoraciones que hacen de algunas dimensiones de la propuesta formativa. A continuación, se desglosan las más relevantes:

3.3.1. Pedagogía de la vivencia: Lo sentir pensante y la escucha

Existe una alta valoración del enfoque pedagógico del Diplomado, producto de la permanente integración de elementos conceptuales y vivenciales que permitió afirmar una apreciación generalizada entre las y los participantes de aprendizajes significativos. Dentro de ello, también destacan características de un intencionado clima emocional, de apertura y de escucha, el que a la vez que tensionaba, invitaba a la reflexión desde un sentir pensante. Esta intersubjetividad en instancias de retroalimentación (de docentes y entre pares) permitió lograr altos grados de resonancia didáctica a nivel personal y en la construcción de significados, como se puede apreciar en la siguiente reflexión:

Ahora bien, el trabajo del módulo 2 y 3, ha sido más complejo porque me han sorprendido las emociones. Me costó cambiar el switch y abrir otra conciencia de percepción de los DDHH, que no es solo conocerlo, sino que su importancia es sentir, un sentir pensante. (Participante 23, comunicación personal)

3.3.2. Contribuciones de una didáctica implicativa y transformadora

Dentro de este enfoque pedagógico, se destaca la relevancia de los dispositivos didácticos por su capacidad para implicar al sujeto y su historia en la experiencia educativa presente. Se refieren así las y los participantes, directamente, a una didáctica innovadora y transformadora, tanto en relación con sí mismos como con su potencial de transformación y transferencia en los contextos profesionales y futuros en EDH. Las siguientes citas dan cuenta de lo señalado:

Es decir, existió uso de variados métodos que invitaron a pensar sobre nosotros mismos y nuestra realidad social. Esta conjunción de conocimiento (interno y externo) otorga pertinencia y significancia a los aprendizajes, ya que logra situar la teoría en la práctica. (Participante 20, comunicación personal)

A mí me dejan todas las experiencias didácticas, que no son las típicas las que más me removieron, y las estoy tratando de llevar a cabo en mi práctica diaria profesional y personal. Lo que hace S. lo que hace C. y la P. hacen desmarcarse de las clases expositivas, en los casos necesarios, y cuando son intervenciones de actividades que salen fuera de lo común, es lo que me deja a mí para aprender, lo que me mueve y es lo que debería mantenerse. (Participante 6, Grupo focal, comunicación personal)

La expresión de los(as) participantes hacen implícitamente referencia al doble movimiento del sujeto(a) en su subjetividad por medio de la tensión de sus procesos de configuración o reconfiguración desde el pensarse a sí mismo. También, destaca la relación que tiene con el otro desde sus diálogos y expresiones

verbales, no verbales y paraverbales. Todo esto expresado desde la conciencia histórica y con dispositivos que vienen desde la didáctica del sentido.

3.4. Dos perfiles discursivos: Pragmáticos y problematizadores

Si bien los aspectos antes descritos son transversalmente significativos para el conjunto de estudiantes, en su discurso grupal se pueden identificar al menos dos perspectivas que se diferencian, tanto por los aspectos que más valoran del Diplomado y su contribución, como por su adecuación al discurso implícito del programa formativo. De esta forma, se configura un perfil que se define como el de los pragmáticos frente a otro que puede denominarse los problematizadores. Estos se describen sucintamente a continuación.

3.4.1. Pragmáticos

Se caracterizan por valorar los aprendizajes en relación con su aplicabilidad directa y concreta en situaciones de la práctica profesional, por tanto, están más centrados en los contenidos explícitamente relacionados con el marco de los derechos humanos, los criterios y procedimientos para la identificación de su vulneración y formas de actuación. A continuación, es posible observar algunas de estas percepciones de los estudiantes:

En el módulo uno la verdad es que no tengo mayores reparaciones, porque fue bastante concreto y yo creo que a varios nos ayudó tanto las clases, los ejercicios que hicimos, los ejercicios formativos que hicimos y el trabajo final a identificar inmediatamente una vulneración y cuál era el procedimiento. (Participante 8, Grupo focal, comunicación personal)

Dentro de esta perspectiva, se plantea una necesidad, por una parte de: a) una mayor explicitación de la articulación y una secuencia anticipadamente más lineal del plan formativo y, b) una mayor comodidad con los temas y conceptos acotados y circunscritos, frente a la incorporación de ámbitos y problemáticas que, a su juicio, abren aspectos más complejos de abordar en el marco de un Diplomado en EDH. Siempre, desde la consideración de la diversidad del estudiantado, y la suya propia, como una condicionante, tal como lo expresa la siguiente cita:

Sí, de hecho, para mí era muy importante que me presentaran un orden previo, esto no significa que no estuviera contenta; postulamos muchas personas que querían estar, entonces también es muy complejo lograr ahondar criterios con una diversidad de personas y de fuentes laborales distintas, entonces quería como aclarar eso. Mi satisfacción al haber pasado por este programa es ciento por ciento satisfactorio, si bien hay como detalles que en el fondo para eso estamos aquí hoy día es como para aportar. Lo que transitó en el diplomado me sirve en mi trabajo, yo lo reflexiono y lo llevé todos los días. (Participante 7, comunicación personal)

3.4.2. Problematizadores

Por otra parte, hemos descrito como un perfil problematizador, a un discurso de estudiantes en el que existe una alta valoración de aprendizajes surgidos del encuentro con problemáticas y marcos de referencia que desbordan lo que, en un principio, esperaban en el marco estricto de un Diplomado en EDH. Encuentro que identifican con el desarrollo de un pensamiento crítico o un desplazamiento paradigmático, como se expresa en la siguiente cita:

A mí me pasó que empecé a visualizar otras aristas que empezaron a ir más allá de lo que yo tenía en un principio, que era esto de educación en derechos humanos, y después empezó a aparecer este tema de la interculturalidad que yo creo es un tema bastante más amplio y que le da también otro marco teórico a lo que estábamos hablando, y finalmente me encontré en una suerte de pensamiento crítico, que ya finalmente me di cuenta que también ya estaba en otro paradigma... la excusa era lo de los derechos humanos para terminar en un pensamiento crítico. Fue una buena excusa partir hablando de derechos humanos y terminar mirándolo desde una perspectiva crítica, entonces a mí sí me hace mucho sentido lo que se hizo, porque si fuera solo sobre derechos humanos, la verdad, que yo creo que con el módulo uno se acaba

el diplomado, porque no hay más que hacer. (Participante 5, Grupo focal, comunicación personal)

En este perfil, cierto carácter inductivo o no lineal de la experiencia formativa no se tematiza en tanto problema, al contrario, se entiende como una apertura de posibilidades y nuevas comprensiones. Se valora la apertura a temáticas y nuevos marcos conceptuales subyacentes, en tanto expresión de una mirada compleja que desborda y enriquece una visión sobre los DDHH y la EDH. Esto es asumido positivamente como una interpelación y un desafío para una mayor profundización y elaboración.

Estos dos perfiles contrapuestos representan dos perspectivas entre las que se encuentran matices, intersecciones y consensos relativos a los aspectos transversalmente valorados del Diplomado. No obstante, resulta interesante que estos dos perfiles tengan una muy buena valoración del diplomado en su integralidad y sientan de entera pertinencia su participación en él. Se puede suponer, por lo antes señalado, que esta adhesión se relaciona con su experiencia significativa con la propuesta educativa del programa.

4. Discusiones y conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten comprender la relevancia de incorporar el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos en el ámbito educativo, en sus distintos niveles, dado que constituye una posibilidad de poner en práctica el ejercicio de estos, tal como lo señala la Declaración de EDH y diversos estudios (Gauché, 2012; Nin y Lorda, 2019; Osorio, 2014; Vega-Gutiérrez y Navaridas-Nalda, 2018). Dicha necesidad es parte de las motivaciones de los y las participantes del Diplomado, quienes advierten la oportunidad de fortalecer su desarrollo profesional y personal a propósito de su ausente formación universitaria en esta materia. Estos resultados son coherentes con los Informes del INDH (2011, 2014), cuyos datos revelan que la discusión e implementación de una EDH, con todas sus limitaciones y críticas, se ha focalizado en el sistema escolar principalmente.

Las motivaciones de entrada revisadas en este estudio llevan a equilibrar dos supuestos: i) puede ser un riesgo la burocratización de los derechos humanos en las instituciones educativas formales y no formales, o bien, derivar en una juridización no reflexiva de las prácticas profesionales (normativa-punitiva); y ii) puede conducir a un discurso de los derechos humanos muy amplio, voluntarista y sin una aplicación concreta en las instituciones y su cotidianidad.

Un aporte concreto de la presente investigación a los puntos referidos se da en el ámbito de la didáctica diseñada desde la epistemología de la conciencia histórica. El tratamiento de los contenidos, los dispositivos didácticos, los recursos educativos y la evaluación constituyen una contribución a la docencia. Esto se expresa en el discurso de los y las participantes, sobre todo, en los procesos de resignificación que experimentan. De acuerdo con el INDH (2018), la EDH exige metodologías que articulen la teoría y la práctica de los derechos humanos en contextos reales y prácticas de la vida cotidiana; sin embargo, dicho informe revela la falta de formación en contenidos y metodologías para la formación en DDHH en la Educación Superior.

Las novedades tras el análisis ponen en relieve la importancia de abordar la EDH desde una perspectiva crítica, que interpele la subjetividad en relación con el otro(a). De ahí, entonces, la necesidad de que quienes forman en EDH incorporen didácticas críticas que, junto con la identificación de la vulneración de derechos, provoquen rupturas epistémicas orientadas a cuestionar las relaciones de poder, las discriminaciones, las formas de colonialismo, las desigualdades, la segregación y las prácticas excluyentes, tal como ocurrió en el Diplomado.

Al respecto, los hallazgos dan cuenta de que los y las participantes vivencian procesos de resignificación en torno a su papel como sujetos/as en despliegue de posibilidades para contribuir a la reconstrucción de espacios relacionales micro, meso y macrosociales. Advierten la tensión que está presente entre el discurso y el/la propio(a) sujeto(a), por tanto, la coherencia y los imperativos éticos son fundamentales para problematizar la manera en que se habita la cotidianidad. De esta forma, va tomando cuerpo el concepto de conciencia histórica en el que está implícito el doble movimiento del sujeto(a) (Zemelman, 2011): por un lado, pone en tensión sus procesos de configuración o reconfiguración desde el pensarse a sí mismo; y, por otro, destaca la relación que establece/construye con el otro/a desde sus diálogos y expresiones ver-

bales, no verbales y paraverbales. A partir de una pedagogía de la potenciación y una didáctica del sentido (Quintar, 2009) se fortalece la autonomía para construir proyectos de intervención de futuro mediante diversos dispositivos.

Así, fortalecer las metodologías y recursos de enseñanza resulta clave para materializar una EDH. Aunque no existen fórmulas para enseñar los contenidos de los DD.HH. y cómo ejercerlos y promoverlos, la experiencia acumulada plantea la necesidad de incluir estrategias que promuevan la participación, generen condiciones para que puedan ejercerse tales derechos (INDH, 2014, 2018) y fomenten la colaboración en función de una autonomía reflexiva en equipos a fin de realizar una lectura de la realidad que derive en posibilidades y escenarios de transformación (Figueroa, Soto y Sciolla, 2016). Ello implica un cambio de perspectiva, como lo expresan los y las participantes del Diplomado.

Entre sus motivaciones, destaca la potencialidad de una EDH para contribuir a la transformación social, en concordancia con Magendzo (2009) y Rodino (2015). Este aporte encuentra asidero si tiene un alcance comunitario, como es relevado. Esto demanda una coherencia entre el discurso y la práctica, de tal modo que la comprensión de los DD.HH. se materialice en las prácticas cotidianas. La construcción del proyecto de intervención y la evaluación final del Diplomado se orientaron a este objetivo, aportando a la dimensión ético-política de una EDH.

En este sentido ético-político, una de las preocupaciones del programa es el componente didáctico por ser un escenario donde hay configuraciones del discurso pedagógico que articulan concepciones teóricas, representaciones e imaginarios (Bustos y Castillo, 2017), considerando a su vez, que una EDH de carácter implicativa requiere de una bidireccionalidad, procesos reflexivos y metodologías activas participativas (De Oña y García, 2016).

Los resultados revelan una alta valoración del enfoque pedagógico dada la articulación entre lo conceptual y lo vivencial vinculado a la indagación de los y las participantes en sus subjetividades y diálogos intersubjetivos; el clima emocional de apertura a la escucha como dispositivo didáctico permitió una conexión con su historia y memoria y la posibilidad de “compartir y compartirse”.

A manera de cierre las evidencias nos indican que en la experiencia política y relacional de la sociedad chilena en torno a los derechos humanos, se manifiesta una contradicción entre el discurso público de la institucionalidad del Estado y la realidad, expresada en las diversas violaciones a los derechos humanos luego del retorno a la democracia, principalmente, hacia el pueblo Mapuche y dirigentes sociales. Dicha situación se intensifica luego del estallido social del 18 de octubre, pasando a ser sistemática, de acuerdo a variados informes de organismos internacionales y del INDH. Además, evidencia que las políticas de EDH de los diversos gobiernos no han provocado un cambio cultural al interior de la institucionalidad del Estado y las fuerzas de orden, muy por el contrario, han sido frágiles y se han mantenido esencialmente en lo discursivo. En consecuencia, se requieren programas de EDH que reduzcan la brecha entre el discurso y la realidad.

A partir de los resultados de esta investigación y como proyección de ella, emerge la necesidad de indagar en el impacto del Diplomado a través de acciones de sus egresados y egresadas (117) y sus proyectos de intervención institucional. Dicha proyección respondería a las limitaciones de este estudio, que no aporta información sobre las repercusiones de la resignificación en los contextos educativos donde habitan los y las participantes del Diplomado. Un análisis de ello permitirá seguir profundizando y articulando una EDH, que aporte al fortalecimiento del discurso de las políticas públicas y acciones del Estado para el resguardo de la sociedad.

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Nacional de Derechos Humanos por el trabajo conjunto en la realización del Diplomado en Educación en Derechos Humanos y por las becas que otorgó para facilitar el acceso a estudiantes interesado/as de todo el país. A la Dirección de Vinculación con el Medio y al área de Educación Continua de la Universidad Católica Silva Henríquez por su colaboración en el desarrollo y gestión del diplomado. Y finalmente, a los y las profesionales de la educación de las cuatro versiones de este programa que contribuyeron con sus testimonios y reflexiones para la realización de este primer estudio.

Referencias

- Álvarez-Bravo, P. (2019). Educación y derechos humanos en Chile, una relación necesaria. *Revista Educación*, 43(1), 592-604.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29966>
- Álvarez-Maestre, A. J. y Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: Aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296.
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Amnistía Internacional. (21 de noviembre de 2019). Chile: Política deliberada para dañar a manifestantes apunta a responsabilidad de mando. *Amnistía Internacional*.
<https://amnistia.cl/noticia/chile-politica-deliberada-para-danar-a-manifestantes-apunta-a-responsabilidad-de-mando/>
- Azúa, E. (2011, octubre). La educación en derechos humanos. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile.
<https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/43>
- Bascuñán, K. (2017, diciembre). La fuerza de un sitio de memoria. Trayectoria y desafíos de la propuesta educativa del parque por la Paz Villa Grimaldia. Comunicación presentada en la *VII Conferencia Internacional de Educación en Derechos Humanos (IHREC)*. Santiago de Chile.
<https://www.uchile.cl/publicaciones/139918/vii-conferencia-internacional-de-educacion-en-derechos-humanos-ihrec>
- Bustos, C. (2018). *Informe N° 1, 2 y 3 del diplomado de educación en derechos humanos al INDH*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bustos, C. y Castillo, S. (2017). Interculturalidad, sujeto y pedagógica para una universidad abierta al futuro. En C. Valdés (Comp.), *Posibilidades y utopías hacia una universidad intercultural* (pp. 119-134). Ediciones UCSH.
- Candamil Pinzón, J. G., Sánchez Avella, C. A. y Silva Medina, Y. L. (2014). Educación en derechos humanos: Revisión en perspectiva desde Europa, Asia Central, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia. *Revista Vía Iuris*, 16, 87-117.
- Carabantes, E. (2014). Reflexiones de estudiantes y egresados de pedagogía respecto a su formación en derechos humanos. *Temas de Educación*, 20(2), 125-141.
- Carabantes, E. y Contreras, S. (2017). Núcleos de sentido que emergen desde la experiencia de formación en derechos humanos en docentes en ejercicio y estudiantes de pedagogía de una universidad estatal de Chile. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(3), 83-101.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300005>
- Cubillos-Vega, C. (2020). Educación en derechos humanos con enfoque pedagógico crítico: Estudio de caso. *Trabajo Social*, 22(1), 177-200.
<https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.77786>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (6 de diciembre de 2019). CIDH condena el uso excesivo de la fuerza en el contexto de las protestas sociales en Chile, expresa su grave preocupación por el elevado número de denuncias y rechaza toda forma de violencia. *OEA*.
<http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2019/317.asp>
- Comisión de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe de la comisión nacional de verdad y reconciliación*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
<http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm>
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2004). *Informe de la comisión nacional sobre prisión política y tortura (Valech I)*. Ministerio del Interior - Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.
<https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>
- CNN Chile. (13 de noviembre de 2019). Confirman veracidad de audio en el que general Rozas asegura que no dará de baja a ningún carabinero. *CNN Chile*.
https://www.cnnchile.com/pais/audio-general-rozas-respaldo-carabineros_20191113/

- De Oña, J. M. y García, E. (2016). Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la región metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.16>
- Gauché, X. (2012). Pensando en los cambios a la educación en Chile desde el paradigma internacional de la educación en derechos humanos. *Revista de Derecho Público*, 77, 321-353.
- Human Rights Watch. (26 de noviembre de 2019). Chile: Llamado urgente a una reforma policial tras las protestas. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/es/news/2019/11/26/chile-llamado-urgente-una-reforma-policial-tras-las-protestas>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2011). *Diagnóstico de la inclusión de la educación de derechos humanos en los textos escolares vigentes en el año 2011*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/98>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2012). *Informe anual 2012. Situación de los derechos humanos en Chile*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/296>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2013). *El derecho a la educación en derechos humanos en la educación en las Américas 2000-2013*. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1517/informe-interamericano-el-derecho-a-la-edh-2013.pdf>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2014). *La educación en derechos humanos en universidad: Revisión crítica de cursos para la elaboración de un programa de formación básica*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/954>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Informes de encuentros de formación de formadores en derechos humanos*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1143>
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe anual situación de los derechos humanos en Chile 2019*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1701/Informe%20Final-2019.pdf?sequence=1&is-Allowed=y>
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Magendzo, A. (2001). El derecho a la educación: Una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos. *Educación: Una Cuestión de Derecho*, 2, 73-89.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Editorial LOM.
- Magendzo, A. (2007). La educación en derechos humanos: Diseño problematizador. *DEHUIDELA*, 15, 65-74.
- Magendzo, A. (Ed.). (2009). *Pensamiento e ideas fuerza en la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Editorial SM.
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 52, 321-328.
- Magendzo, A. (2011). Educación en derechos humanos: Un desafío impostergable. En F. Cousiño Donoso y A. M. Foxley Rioseco (Eds.), *Políticas públicas para la infancia* (pp. 99-120). UNESCO.
- Magendzo, A. (2012). Algunos principios pedagógicos orientadores de la educación en derechos humanos. *Revista Decisión*, 32, 9-13.

- Magendzo, A. y Bermúdez, A. (2017). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y contro-versial. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 8(2), 17-33.
<https://doi.org/10.15359/rldh.28-2.1>
- Martínez Sainz, G. (2018). Human rights education and training programs in Mexico: A cross-case analysis of practitioners' professional knowledge and practices. *Mexican Law Review*, 11(1), 103-130.
<https://doi.org/10.22201/ij.24485306e.2018.1.12513>
- Mercier, C. (2017, diciembre). ¿Cómo narrar la experiencia chilena? Estrategias literarias en el desierto de Carlos Franz, Nocturno de Chile de Roberto Bolaño y formas de volver a casa de Alejandro Zambra. Comunicación presentada en la VII Conferencia Internacional de Educación en Derechos Humanos (IHREC). Santiago de Chile.
<https://www.uchile.cl/publicaciones/139918/vii-conferencia-internacional-de-educacion-en-derechos-humanos-ihrec>
- Morales P. y Sandoval, V. (2017). Experiencia de formación de educadoras en el parque por la paz Villa Grimaldi. *Cuadernos de Trabajos Educativos*, 9(4), 94-107.
- Naciones Unidas. (2019). Informe sobre la misión a Chile del 30 de octubre al 22 de noviembre del 2019. https://www.ohchr.org/Documents/Countries/CL/Report_Chile_2019_SP.pdf
- Naciones Unidas. (2013). Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. Informe del relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6017.pdf>
- Naciones Unidas. (2012). Programa mundial para la educación en derechos humanos. Plan de acción.
https://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf
- Naciones Unidas. (1996). Informe del alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos sobre la aplicación del plan de acción para el decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.
<https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (1993). Declaración y programa de acción de Viena. 20 años trabajando por tus derechos. Conferencia mundial de derechos humanos.
https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- Nin, M. C. y Lorda, M. A. (2019). Políticas educativas que propician la educación en memoria y derechos humanos. *Revista Universitaria de Geografía*, 28(1), 135-153.
- Osorio, J. (2014). Educación para la ciudadanía: Debates pedagógicos sobre el aprendizaje democrático y de los derechos humanos en Chile y América Latina. *Temas de Educación*, 20(2), 25-36.
- Paz Maldonado, E. y Díaz Pérez, W. (2019). Educación para la paz: Una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación Educativa*, 19(79), 1665-2673.
- Quintar, E. (2009). *Enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, 201-224.
- Ruz, J. (1992a). La actitud teórica de las ciencias de la educación: Análisis y propuestas. *Revista de Estudios Sociales*, 71, 33-57.
- Ruz, J. (1992b). Lo instrumental y lo valórico en la educación chilena. *Revista de Estudios Sociales*, 74, 45-76.
- Santibáñez, B. (2017). Educar en derechos humanos en países post-conflicto: El caso chileno. *Cuadernos de Trabajos Educativos*, 9(4), 35-55.
- Siemon, J. (2017). Testimonios en la educación en derechos humanos y memoria. *Cuadernos de Trabajos Educativos*, 9(4), 77-93.
- Silva, C. e Ibáñez, A. (2015). *Guía de educación en derechos humanos*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

- Toro, J. (2017). Educación en derechos humanos en el tratamiento del periodo de dictadura militar en Chile en sexto año básico. *Cuadernos de Trabajos Educativos*, 9(4), 56-63.
- Torres, M. F. (2019). Educación para la paz y formación profesional: Aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143-167.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>
- Trimiño, C. y Amézquita, L. (2018). Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 101-124.
<https://doi.org/10.19053/01227238.8564>
- Universidad Católica Silva Henríquez. e Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Programa diplomado de educación en derechos humanos para profesionales de la educación*.
<https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/06/Programa-Diplomado-en-Educaci%C3%B3n-en-Derechos-Humanos-UCSH-INDH-2018.pdf>
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2019). *Resolución n° 2019/024 deroga resolución de rectoría n° 2016/058 y aprueba nueva Política de Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez*.
http://www3.ucsh.cl/wp-content/uploads/documentacion/politicas/Politica_institucional_de_investigacion.pdf
- Valderrama Núñez, C. M. (2020). Alcances y desafíos de la educación en derechos humanos en la formación de terapeutas ocupacionales a partir de la percepción de los estudiantes. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoao1828>
- Veneros Ruiz-Tagle, D. y Toledo Jofré, M. I. (2009). El uso pedagógico de lugares de memoria: Visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 199-220.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100012>
- Vega-Gutiérrez, A. M. y Navaridas-Nalda, F. (2018). Formación en derechos humanos en la educación superior. *Global Social Work*, 8, 35-56.
<https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.7432>
- Villegas, M., Newfarmer, L. y Francesconi, L. (2017). *Libro de actas del VII IHREC 2016. VII Conferencia internacional de educación en derechos humanos. Los desafíos de la sociedad civil*. Universidad de Chile.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Antrophos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 9(27), 17-34.
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300016>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.

Breve CV de los/as autores/as

Carlos Bustos

Profesor Titular de Historia e Investigador del Centro de Investigación para la transformación Socioeducativa de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Doctor en Ciencias de la Educación Mención Interculturalidad. Coordinador de Ciencias Sociales para la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Coordinador Académico del Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la UCSH y el Instituto Nacional de Derechos Humanos. Miembro del Centro de investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) y de Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericano (IPECAL). Email: cbustosr@ucsh.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-7140>

Silvia Castillo

Profesora de castellano por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Lingüística por la Universidad de Chile y Doctora en Ciencias de la Educación, mención Interculturalidad

por la Universidad de Santiago de Chile. Ha participado en iniciativas de enseñanza y revitalización del mapudungun y ha desarrollado investigaciones vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche en contexto educativo. Coautora de *We Pichikeche (Nuevos niños)*. Estrategias didácticas y pedagógicas para jardines interculturales en contexto urbano (2013), y de otros escritos publicados en revistas nacionales e internacionales. Email: profsilviacastillo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2820-9511>

Simona Mayo

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura de la Universidad de Chile. Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Se ha desempeñado en la enseñanza, revitalización y difusión del mapudungun en diversos espacios en Chile y Argentina y en la producción de material de enseñanza contextualizado a la realidad urbana y actual de la lengua mapuche. Email: simonna.mayo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1775-6141>

Jorge Soto

Sociólogo, Máster en Investigación en Sociología Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es coordinador de titulación y docente en el área de metodología del Magister en Desarrollo Cognitivo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Posee experiencia en investigación, consultoría y asesoramiento en temáticas de educación intercultural e inclusión educativa entre otros para Mineduc, Unicef y Unesco. Email: jorge.sotoc@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5107-5668>

Estrategias Didácticas y sus Dinámicas en el Tratamiento de los Trastornos Específicos del Lenguaje en el Estudiantado Chileno

Didactic Strategies and their Dynamics in the Treatment of Specific Language Disorders in Chilean Students

Braulio Navarro ^{1*}, Ninfa Álvarez ², Juan Carlos Beltrán ³, Sebastián Peña ⁴, Adolfo Guzmán ⁵

¹ Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

² Liceo Francisco Hernández Ortiz Pizarro, Chile

³ Universidad de la Frontera, Chile

⁴ Universidad Austral de Chile, Chile

⁵ Universidad SEK, Chile

DESCRIPTORES:

Estrategias didácticas
 Trastornos específicos del lenguaje
 Necesidades educativas especiales
 Inclusión educativa
 Calidad

RESUMEN:

La labor de los profesores(as) diferenciales y fonoaudiólogos(as) es importante en el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes con trastornos específicos del lenguaje, dicha labor debe estar asociada al conocimiento y evidencia vinculada al aula. Esta investigación describe las estrategias didácticas en el proceso de rehabilitación del trastorno específico del lenguaje utilizadas por las profesoras diferenciales y fonoaudiólogas en una escuela especial de lenguaje en Chile. La metodología utilizada corresponde a la cualitativa con un diseño de estudio de caso único. Los participantes de este estudio fueron: ocho profesoras diferenciales y dos fonoaudiólogas. Los principales hallazgos develan que las profesoras diferenciales y fonoaudiólogas centran sus estrategias didácticas en la planificación, evaluación, consejos y reuniones. Como conclusión se plantea que las estrategias didácticas utilizadas por las profesoras diferenciales se vinculan a elementos técnicos alejados de la reflexión crítica, es decir, que se asocian con la racionalidad técnica instrumental.

KEYWORDS:

Didactic strategies
 Specific language disorders
 Special educational needs
 Educational inclusion
 Quality

ABSTRACT:

The work of special education teachers and speech pathologists is important in the learning process of students with specific language disorders, this work must be associated with knowledge and evidence linked to classroom. This research describes the didactic strategies of the rehabilitation process of specific language disorders used by special needs teachers and speech therapists in a special language school in Chile. The methodology used corresponds to the qualitative one with a single case study. The participants in this study were eight special needs teachers and two speech pathologists. The main findings reveal that special needs teachers and speech pathologists focus their teaching strategies on planning, evaluation, advice and meetings. In conclusion, it is stated that the didactic strategies used by the special needs teachers are linked to technical elements far from critical reflection, that is, they are associated with instrumental technical rationality.

CÓMO CITAR:

Navarro, B., Álvarez, N., Beltrán, J. C., Peña, S. y Guzmán, A. (2021). Estrategias didácticas y sus dinámicas en el tratamiento de los trastornos específicos del lenguaje en el estudiantado chileno. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 23-38.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.002>

1. Antecedentes

En Chile, la biblioteca del congreso nacional (BCN) manifiesta el Decreto Supremo N°490 (1990) que establece la normativa de integrar estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular. Con la llegada de la democracia a Chile y en el gobierno de transición de Patricio Aylwin Azócar, se establece la Ley de Integración Social de las Personas con discapacidad N°19.284, la ley decreta normas para la plena integración de las personas con discapacidad, y vela por el pleno ejercicio de los derechos constitucionales de los integrantes del estado chileno con necesidades educativas especiales (NEE) (BCN, 2010).

Las necesidades educativas especiales (NEE) son consideradas uno de los elementos fundamentales de la Reforma Educacional, lo cual da cuenta de la búsqueda de la equidad educativa. De este modo, se pretende asegurar el derecho a la educación a todas las personas desde el nivel parvulario. Además, establece la libertad de enseñanza como principio de la política y organización educativa del país a la luz de las políticas inclusivas.

La educación como elemento transversal de la sociedad se transforma en uno de los ejes principales de aplicación de la Ley de Integración, generándose a nivel de contexto educativo formal los programas de integración escolar (en adelante PIE), con el objetivo de abordar las problemáticas asociadas a la educación especial, y en específico a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Uno de los trastornos o patologías que forman parte de los programas PIE y que se vinculan al objeto de estudio de esta investigación, son los trastornos específicos del lenguaje (TEL).

Se entiende por TEL,

Un trastorno de la comunicación que interfiere en el desarrollo de las habilidades del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición o discapacidad intelectual. El trastorno específico del lenguaje puede afectar el habla, la capacidad para escuchar, la lectura y la escritura de los niños. También se le conoce como trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso del lenguaje o disfasia del desarrollo. (NIH, 2019, p. 1)

La evidencia científica nos plantea que el TEL es un trastorno que genera problemas en el desarrollo social e intelectual del niño, pero el tratamiento temprano de la problemática permite corregir esta patología (Coloma et al., 2015; Hernández, 2010; Keyserlingk, Castro y Carrasco, 2013; Mendoza, 2005; Schonhaut et al., 2007). Para Villanueva y otros (2008), los trastornos específicos del lenguaje se vinculan a la comunicación de característica oral, siendo esta problemática uno de los trastornos más comunes en niños y niñas en la primera etapa escolar. En la población de habla inglesa su prevalencia oscila entre el 2% y el 7%.

De acuerdo con De Barbieri, Maggiolo y Alfaro (1999), la realidad chilena no es muy distinta a la de habla inglesa, el porcentaje en la primera etapa escolar de niños y niñas con TEL es de 4%, siendo los varones la población más afectada. Además, los trastornos específicos del lenguaje en escolares tienen como principal característica la presencia de variaciones lingüísticas en la producción de palabras y situación de mayor complejidad como son ausencia o escasas vocalizaciones (Buiza, Rodríguez-Parra y Adrián, 2015; Hincapié et al., 2007; Mendoza, 2005) dichos trastornos también emergen y están presentes en la realidad chilena (Schonhaut et al., 2007; Valdivia et al., 2013).

López (2005) manifiesta que en la primera etapa escolar se pueden presentar dificultades en el lenguaje, que de no ser tratadas persisten durante todo el proceso educativo, teniendo un impacto en el desarrollo social y cognitivo del alumnado, lo anterior genera un obstáculo para el proceso de enseñanza aprendizaje que puede marcar el desarrollo a posteriori de los educandos.

Por tanto, ante la evidencia que nos manifiesta que el TEL es un problema que puede ser tratado y corregido en los niños y niñas que lo sufren, y en específico en el contexto escolar, resulta fundamental el trabajo de la educadora diferencial y fonoaudióloga, y su articulación que permite diagnosticar de forma prematura el problema, implementando estrategias didácticas remediales que atenúen o corrijan de forma definitiva el trastorno.

Es así como los niños(as) que presentan TEL requieren de un trabajo pedagógico orientado al correcto abordaje de su problemática, lo que requiere la convergencia de estrategias didácticas generadas desde la reflexión y el conocimiento disciplinar vinculado al trastorno lingüístico. Las estrategias didácticas son

una serie de acciones que los docentes y la comunidad educativa utilizan con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero para que las estrategias sean efectivas se requiere que los actores educativos se involucren en el proceso de rehabilitación.

Es en este contexto, que resulta fundamental el estudio de las estrategias didácticas utilizadas por las profesoras diferenciales en el proceso de rehabilitación de niños(as) con TEL que asisten a educación pre-escolar. En atención a ello, surge una serie de tensiones con relación a las prácticas pedagógicas en el trabajo del estudiantado con TEL y de las problemáticas que subyacen en la praxis del proceso de enseñanza aprendizaje del cual son parte las profesoras, padres, fonoaudiólogas, y el alumnado. Es a estas problemáticas y tensiones a donde se proyecta este estudio.

Si bien los procesos didácticos llevados a cabo por los docentes que trabajan con niños y niñas que presentan TEL forman parte del Programa de Integración, en la realidad estos programas están conformados por distintos profesionales, los cuales se articulan con la finalidad de generar transposición didáctica (Chevallard, 2009) de las estrategias didácticas, y favorecer el trabajo pedagógico. Es aquí, donde surgen ciertas suspicacias en relación con la aplicación y articulación del programa PIE por parte de los docentes, que se vinculan a problemas de gestión o a la presencia en el contexto educativo del estudio, de la racionalidad técnica instrumental.

Para Mansilla y Beltrán (2016), la racionalidad técnica instrumental se vincula a las estructuras de poder propias del paradigma curricular positivista, y de las teorías de enseñanza conductista, lo que da origen a un docente técnico instrumentalista. Estos docentes están lejos de las miradas curriculares interpretativas, y de teorías constructivistas, que promueven que los docentes sean prácticos reflexivos.

Es necesario manifestar que el estudio no busca explicar estas posibles problemáticas desde una lógica nomotética, más bien se busca conocer la convergencia de las estrategias didácticas desde miradas interpretativas que van construyendo una realidad que se transforma en un proceso consciente en acción y que nos da cuenta de que los datos arrojados por el ejercicio cualitativo tienen coherencia con la construcción de la realidad existente; es decir, el estudio centra su interés en la realidad construida por los docentes, realidad planteada como la construcción de sí mismo (Maturana y Varela, 2003).

En relación a la problemática, esta se genera de vivencias y de construcción histórica vívida en el contexto educativo por parte de los investigadores, y se vincula con la posible descontextualización de las estrategias didácticas en el trabajo con niños con TEL, todo esto provocado por distintas situaciones manifestadas en la práctica por los docentes; como son la falta de tiempo para planificar, la falta de espacio para generar la articulación metodológica informalidad en la articulación docente. Estos y otros elementos que obstaculizan las estrategias didácticas son corroborados por la evidencia empírica y la literatura internacional (Galve, 2002; Pomés y Sanhueza, 2013; Vega, 2009).

De acuerdo con lo planteado, se declara objeto de estudio las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el trabajo con niños y niñas con TEL. Se entiende por estrategias didácticas, de acuerdo a Lucumi y González (2015),

Una acción de intervención que tiene como propósito alcanzar la formación de sujetos cognoscentes a través del desarrollo de habilidades y competencias que les permitan desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado. Estos procesos de intervención deben pensarse desde el uso de estrategias, procesos y experiencias contextualizadas; es decir, es necesario tener en cuenta los intereses, habilidades y necesidades de formaciones de niños, niñas y jóvenes que asisten a los diferentes espacios de aprendizaje. (p. 112)

A modo general y en relación con la diversidad y el trabajo inclusivo asociado a necesidades educativas especiales como el TEL y a los contextos educativos, Cobeñas (2020) manifiesta que la escuela debe comprender que el alumnado es objeto del proceso educativo, es decir, las escuelas deben transformarse de acuerdo con las características del alumnado y no los niños y niñas cumplir con una serie de requisitos que los haga educables.

Por otra parte, Blanco (2006) manifiesta que en gran número los países incorporan leyes y principios vinculados a la educación para todos y todas, pero en la práctica pedagógica que pudiese estar asociada a las estrategias didácticas existen factores que excluyen y segregan a los alumnos y alumnas, generando problemas de equidad y calidad de las propuestas pedagógicas educativas

Desde una mirada más específica, diferentes estudios (Blanco, 2007; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; Illán y Molina, 2011; Vega, 2009) que han implementado estrategias didácticas en niños que pertenecen a educación especial, plantean que la principales problemáticas presentes en el contexto educativo son las creencias y prejuicios de los profesores, y la estructura dominante que lleva a los docentes hacia métodos de enseñanza tradicionales que generan maestros y estudiantes autómatas, lejos de la anhelada educación crítica, reflexiva y emancipadora.

Para Vega (2009), en su investigación cualitativa titulada “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales”, existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos y cuyo objetivo fue conocer las representaciones simbólicas que poseen los profesores en relación con el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, se obtuvo como resultado que existe un discurso en la instituciones educativas en relación a la integración e inclusión educativa que no converge con la práctica pedagógica, como consecuencia de esto emergen prejuicios internalizados por el cuerpo docente y asumidos como parte del proceso educativo que obstaculizan el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Es en este contexto que resulta fundamental estudiar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de programa PIE en el proceso de rehabilitación de niños(as) con TEL que asisten a educación pre-escolar, generando desde el método científico y desde lo sociolingüístico aportes al conocimiento con el objetivo de ampliar la mirada vinculada al objeto de investigación y a la problemática planteada.

Por tanto, se plantea desde la realidad educativa de una escuela especial de lenguaje en Chile y, a través de una investigación generada desde el paradigma interpretativo con un aproximación metodológica cualitativa, describir las estrategias didácticas utilizadas por las educadoras diferenciales y fonoaudiólogas en el proceso de rehabilitación de niños(as) con Trastornos Específicos de Lenguaje (TEL), pero de manera específica a) identificar las estrategias didácticas de aula enfocadas en el tratamiento de los Trastornos Específicos de Lenguaje; b) describir los diagnósticos fonoaudiológicos enfocados al tratamiento de los Trastornos específicos de lenguaje; c) describir la intervención de la profesora diferencial y fonoaudióloga de los Trastornos específicos de lenguaje; y d) comprender las dinámicas en ese espacio geo cultural, académico y simbólico en busca de contribuir al debate sobre estudios en educación especial, en términos de potenciar el carácter dinámico y relacional de este campo del conocimiento.

2. Método

Este estudio se enmarca en el enfoque interpretativo, dado que estudia el proceso de interpretación desde el punto de vista de las personas a fin de lograr la “comprensión” de los fenómenos (Guba y Lincoln, 1994). La metodología que se empleó para este estudio es cualitativa, planteándose como la acción humana cuyo fin último es la búsqueda del conocimiento, y que nace de las intersubjetividades de los grupos sociales. Para Taylor y Bogdan (1987) la investigación cualitativa tiene relación con la investigación que produce datos descriptivos de una conducta observable como es el caso de las conversaciones de las personas.

Diseño

El diseño de esta investigación se ajusta al estudio de caso, el cual según Stake (1999), es la persona o el grupo de personas que posee características tan particulares que le otorga el estatus de caso. En tal sentido, esta investigación se ajusta específicamente al estudio de caso único, según Stake (1999, p. 5), “nos interesan tanto por lo que tiene de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos”. En este sentido, el caso lo constituye una escuela especial de lenguaje de la comuna de Valdivia, Chile.

Categorías de análisis

Las categorías corresponden a aquellos elementos de clasificación que suelen emplearse en la explicación teórica que emerge de los incidentes (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). De acuerdo con lo anterior, se plantean las categorías y su aproximación conceptual (cuadro 1).

Participantes

Los participantes de la investigación fueron ocho profesoras diferenciales y dos fonoaudiólogas que trabajan con niños y niñas con una necesidad educativa especial transitoria (NEET), y están diagnosticados con trastorno específico del lenguaje TEL.

Este estudio se focalizó en un grupo de profesoras que trabaja con niños con TEL y especialistas fonoaudiólogas encargadas de diagnosticar los trastornos y que son parte del programa de integración (PIE), las cuales deben articular su trabajo pedagógico con las especialistas fonoaudiólogas, las profesoras y fonoaudiólogas tienen edades que van entre los 30 y 40 años, y su experiencia en trabajo de aula es de entre 5 a 7 años (cuadro 2).

Cuadro 1

Categorías

Categoría	Descripción
Estrategias didácticas	Entendida como la serie de acciones que utiliza el profesor o profesora con la finalidad de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.
Diagnóstico trastornos específicos de lenguaje	Entendida como las estrategias diagnosticas utilizadas por las profesoras diferenciales y las fonoaudiólogas en el tratamiento de los niños con TEL.
Intervención profesora diferencial	Entendida como el conjunto de estrategias utilizadas por el profesor o profesora en el tratamiento de los niños con TEL.

Nota. Elaboración propia.

Cuadro 2

Criterios de inclusión de los participantes

Criterio	Descripción
Género	Femenino y masculino
Rol o profesión que desempeña	Docente de educación diferencial y fonoaudióloga que trabaja con niños y niñas con TEL
Experiencias en la docencia	Al menos 6 meses de trabajo docente en la escuela de lenguaje

Nota. Elaboración propia.

Instrumento de obtención de información

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada a través de un guion, definida por Escribano (2008) como:

La técnica cualitativa en donde se visualiza fuertemente que la indagación del mundo social parte y llega a una interacción humana. Entre todos los componentes que caracterizan a una entrevista existen dos que señalan claramente a ese lugar; su carácter dialógico y su estructura teórica. (p. 74)

Las entrevistas fueron generadas de acuerdo con los objetivos de investigación y las categorías planteadas, las que se orientaron a las fonoaudiólogas y profesoras diferenciales vinculados al trabajo de niños con TEL. La primera etapa estuvo constituida por la generación de las preguntas que serían realizadas en el contexto de estudio, para luego proceder a la aprobación por parte de juicio de expertos.

En la segunda etapa se generó el pilotaje con el objetivo de analizar la aplicación de las entrevistas y corregir posibles problemas en el desarrollo del trabajo de campo oficial, mientras que en la tercera etapa se realizó la aplicación definitiva de las entrevistas, cuyos datos serán utilizados para la codificación abierta y codificación axial.

Para el estudio se generaron dos guiones de preguntas en relación con los objetivos del trabajo y la especialidad de las profesionales consultadas. La entrevista para las educadoras diferenciales estuvo constituida por once preguntas orientadas a identificar las estrategias didácticas de aula enfocadas en el tratamiento de los Trastornos Específicos de Lenguaje y describir la intervención de la profesora diferencial y fonoaudióloga de

los Trastornos específicos de lenguaje. Las entrevistas a las fonoaudiólogas estuvieron constituidas por nueve preguntas que se orientaron a describir los diagnósticos fonoaudiológicos enfocados al tratamiento de los Trastornos específicos de lenguaje y describir la intervención junto a la profesora diferencial.

Trabajo de campo

Entrada: El primer contacto con los sujetos de estudio se efectuó vía telefónica para solicitar una entrevista con el director del centro educativo. La entrada al campo se realizó a través de una entrevista con el director, a quien se le hizo entrega de una carta formal de solicitud de autorización para realizar el estudio y requerir acceso a información de los participantes, además se indicó el propósito del estudio.

Desarrollo: La recolección de información se llevó a cabo en los horarios acordados con las docentes y fonoaudiólogas(os), a través de la entrevista semi-estructurada. Las entrevistas se aplicaron en espacios proporcionados por el establecimiento. La hora acordada se flexibilizó, considerando el rol activo del grupo objetivo frente a las tareas diarias del establecimiento, de tal manera que no tuviera interferencias con sus actividades programadas.

Salida: La salida del campo se realizó en el momento en que los datos comenzaron a repetirse, punto en el cual, ya no es posible encontrar información relevante que pueda generar aportes al estudio. En relación con lo expuesto, Glaser y Strauss (1967) emplean el término “saturación teórica” para aludir al momento del proceso de trabajo de campo en el que los datos comienzan a repetirse y no se logran nuevos hallazgos importantes.

Criterios éticos

En relación con la dimensión ética del estudio en esta investigación se utilizó el consentimiento informado. Al respecto Taylor y Bogdan (1987), manifiestan que subyace al ingreso al campo de estudio un contrato explícito que debe ser respetado por parte del investigador, lo primero es proteger el anonimato de los participantes, segundo el investigador debe evitar interferir en las actividades de los investigados. Para ello, se hizo entrega de una carta formal a los participantes del estudio, en la cual se les invitó a participar de forma voluntaria de una entrevista semiestructurada. Además, se consideraron los elementos propuestos por Helsinky (2013): a) Consentimiento informado, b) Confidencialidad y anonimato, y c) Retorno social de la información obtenida.

Análisis de datos

El análisis de los datos que emanaron de la entrevista semiestructurada, los cuales se realizaron con el programa Atlas ti 7.5. Para el proceso de codificación de los datos se incorporaron elementos de la teoría fundamentada, como la codificación abierta y axial. La codificación abierta, permitió descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos, se debe abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él (Strauss y Corbin, 2002), y de esta forma, se levantaron categorías y subcategorías de manera inductiva. Durante la codificación abierta los datos se desagregaron en partes discretas, y se examinaron minuciosamente y compararon en busca de similitudes y diferencias (Strauss y Corbin, 2002), para luego realizar familias de códigos. En este contexto se fue codificando los relatos de manera minuciosa, al amparo del objeto de estudio. En este proceso de análisis de datos, se tuvo en cuenta cuatro elementos (i) La identificación del código (etiqueta), (ii) La definición del código, (iii) La descripción global de lo que significa el código, y (iv) La cita donde se ve representado el código.

Además, en reiteradas ocasiones los investigadores volvieron al sujeto, cuando la información resultó ser ambigua o superficial, a fin de indagar en profundidad respecto de los significados. Para ello se crearon memos, donde se establecieron preguntas y reflexiones. En tal sentido, Corbin, Bowers, Charmaz y Clarke (2009), Glaser y Strauss (1967), y Morse y otros (2009) señalan que los memos contribuyen a incrementar el nivel conceptual de la investigación y permite al investigador pensar y reflexionar más allá de los incidentes simples que lo llevan a identificar temas y patrones en los datos. Esto ayudó aportar datos novedosos, los cuales, a su vez, permitieron a los investigadores relacionar las categorías y subcategorías con mayor claridad.

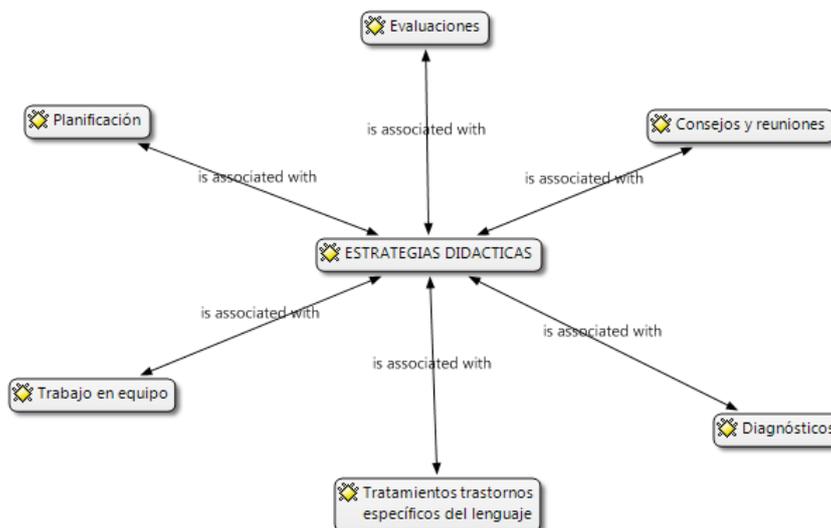
Esto último, permitió llevar a cabo la codificación axial, donde se relacionaron las categorías con sus subcategorías, con la finalidad de entregar explicaciones más precisas y completas sobre el fenómeno (Strauss y Corbin, 2002). Este proceso permitió depurar y diferenciar las categorías y subcategorías derivadas de la codificación abierta.

Para Flick (2007), las categorías axiales se enriquecen por su ajuste con el mayor número de pasajes posible, para luego elaborar las relaciones entre categorías y subcategorías. Los procesos de codificación abierta y axial se realizaron, mediante la utilización del Método Comparativo Constante (MCC), “este procedimiento se convierte en un método de comparación *constante* cuando los intérpretes cuidan de comparar los códigos una y otra vez con los códigos y las clasificaciones obtenidas” (Flick, 2007, p. 248). Además, este procedimiento permitió triangular los datos de forma continua. Posteriormente, en el apartado de los resultados se describen las categorías y se presentan los resultados por subcategorías y, a su vez, se realiza el proceso de interpretación de estos. Todo el proceso de análisis expuesto se realizó entre investigadores que ejecutaron el estudio para evitar los sesgos y desviaciones. Finalmente, se discuten los resultados por categoría, a la luz de la teoría.

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados y la discusión de estos, por categorías y sus códigos correspondientes, a la luz de la teoría (figura 1).

Figura 1
Estrategias didácticas



Nota. Elaboración propia.

3.1. Categoría 1: Estrategias didácticas

En esta categoría se describen las estrategias didácticas utilizadas por las profesoras diferenciales en el tratamiento de los niños con TEL. De esta categoría se despliegan las siguientes subcategorías: planificación, evaluaciones, consejo, reuniones, diagnóstico, tratamiento trastornos específicos del lenguaje y trabajo en equipo.

De acuerdo al relato y análisis de contenido vinculado a la planificación, la profesora plantea que las estrategias didácticas utilizadas se asocian a planificación de las intervenciones basadas en las bases curriculares de educación parvularia, estas planificaciones son generadas en consejos técnicos formados por la directora del establecimiento, jefe de UTP, profesoras y fonoaudiólogas, esto se respalda en la siguiente textualidad:

Las estrategias de planificación la organizamos a través de consejos técnicos con reunión técnica (UTP, directora, fonos), consejo técnico (fonos, directora, UTP, profesoras). (E3:2)

Además, las profesoras diferenciales en relación a las estrategias didácticas y las evaluaciones, manifiestan que se generan evaluaciones asociadas a la evaluación diagnóstica con el objetivo de analizar el proceso de tratamiento específico de los niños con TEL:

Las estrategias de evaluación son elaboradas en consejos, reuniones, planificadas con la fono. (E4:1)

En este contexto, emergieron los consejos y reuniones, las profesoras manifiestan en relación a las estrategias didácticas utilizadas en el trabajo con niños y niñas con TEL que en la institución educativa se genera una serie de planificaciones periódicas para el trabajo de las bases curriculares de educación parvularia que orienta la aplicación de estrategias didácticas vinculadas al equipo de gestión, pero, en específico a la educadora diferencial y fonoaudiólogas. Esto se refleja en el siguiente relato:

El trabajo se organiza en reuniones y consejos a través de planificaciones mensuales y semanales basadas en las bases curriculares de educación parvularia. Reuniones entre fonoaudióloga y profesora diferencial. Al inicio se aplica prueba diagnóstica y semestralmente hay evaluaciones trimestrales. (E5:2)

Respecto a los diagnósticos se aprecia que las estrategias didácticas están vinculadas a planificaciones semanales y mensuales para nivelar los procesos de enseñanza aprendizaje y las técnicas de calificación de los procesos de trabajo académico. Lo expuesto, se aprecia en la siguiente declaración:

Las estrategias son diagnósticas y se organiza con planificaciones semanales y mensuales para trabajar los aprendizajes del nivel (bases curriculares de educación parvularia) y a través de reuniones con la fonoaudióloga para trabajar PEI. Se evalúa trimestral con pruebas y se completan las libretas de los niños con sus observaciones respecto de la prueba aplicada. (E6:1)

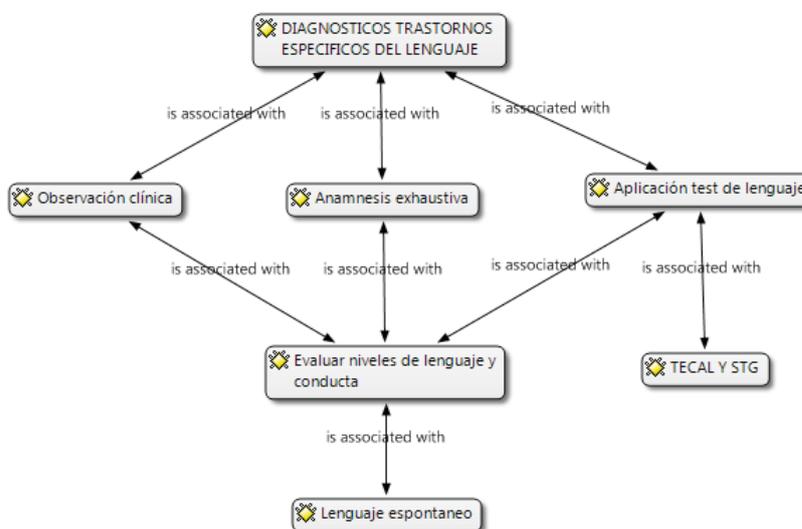
En el tratamiento del TEL, se visualiza la presencia del equipo de trabajo conformado por la educadora diferencial, asistente de educación y fonoaudióloga que trabajan de forma individual con los niños y niñas en sesiones de aproximadamente treinta minutos. Lo anterior, se respalda en la siguiente textualidad:

Las estrategias son parte del equipo de trabajo que se encarga de trabajar el TEL de los niños en forma individual. La fonoaudióloga saca a tres niños por sesión de 30 minutos y profesora especialista trabaja de la misma forma, pero en sala, mientras tanto el resto del grupo trabaja con tía asistente. (E6:6)

Referente al trabajo en equipo la estrategia didáctica manifestada consiste en reuniones del equipo de trabajo para enfocar el tratamiento específico de los niños y niñas con TEL, lo cual se manifiesta en la siguiente narración:

Las estrategias son de trabajo en equipo con la Fonoaudióloga, UTP, educadora diferencial, más el apoyo de la asistente. Se realizan reuniones para enfocar el tratamiento específico. (E1:3)

Figura 2
Diagnósticos trastornos específicos del lenguaje



Nota. Elaboración propia.

3.2. Categoría 2: Diagnósticos trastornos específicos del lenguaje

En esta categoría se describen las estrategias didácticas asociadas al diagnóstico fonológico del TEL utilizadas por las profesoras diferenciales. Forman parte de esta categoría los códigos: observación clínica, lenguaje espontáneo, evaluar niveles lenguaje y conducta, aplicación de test de lenguaje, TECAL y STSG y anamnesis exhaustiva.

La subcategoría observación clínica, las profesoras plantean que las estrategias utilizada se asocian a la observación individual de los(as) estudiantes con la finalidad de generar intervenciones individuales más eficaces; además, las profesoras manifiestan que la observación debe estar orientada al lenguaje espontáneo, asociado a la evaluación de los niveles de lenguaje y conducta, ya que esto permite un diagnóstico más exhaustivo asociado a órganos fono auriculares (OFA), test de articulación a la repetición (TAR), test para evaluar procesos de simplificación fonológica (TEPROSIF), test exploratorio de la gramática española (STSG) y test para la comprensión auditiva del lenguaje (TECAL). Esto se respalda en la siguiente textualidad:

Se debe realizar una observación clínica del menor sobre su lenguaje espontáneo, conducta. Además de aplicar test para evaluar los niveles de lenguaje tanto expresivo como comprensivamente: OFA, anamnesis, TAR, TEPROSIF, STSG (expresivo, comprensivo), TECAL, por nombrar algunos. (E1:4)

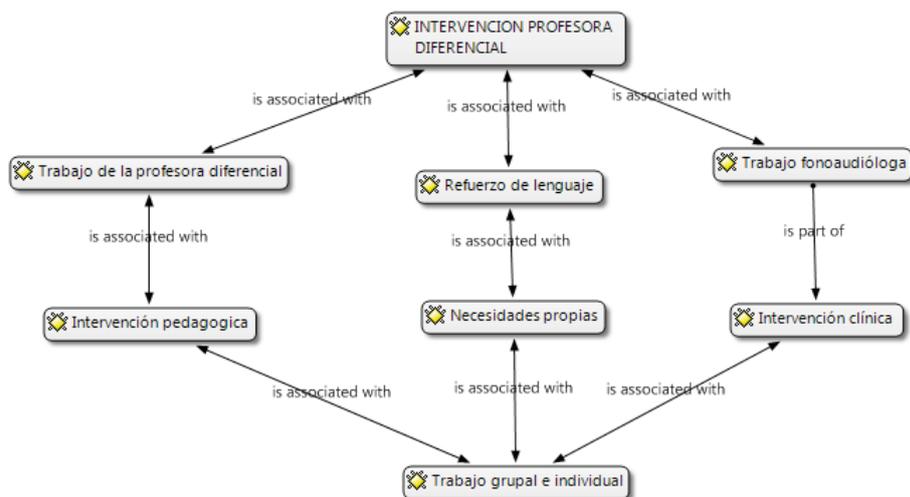
Vinculado a la aplicación de test lenguaje, se observa que para diagnosticar es necesario aplicar test de lenguaje, siendo los más utilizados el TECAL y STSG. Además, se plantea que los diagnósticos más recurrentes son los trastornos específicos de lenguaje expresivo y mixto, lo que se respalda en la siguiente textualidad:

Los diagnósticos más recurrentes en el aula son el TEL mixto y TEL expresivo. (E4:3)

Por último, las profesoras plantean que es necesario generar una anamnesis exhaustiva, orientada a comprender la problemática desde el aula hasta la familia. Esto se respalda en el siguiente relato:

Es necesario una anamnesis exhaustiva para saber de dónde se origina el problema, ya que este puede vincularse a la familia. (E6:5)

Figura 3
Intervención profesora diferencial



Nota. Elaboración propia.

3.3. Categoría 3: Intervención profesora diferencial

En esta categoría se describen las estrategias didácticas asociadas a la intervención de los trastornos específicos del lenguaje que utilizan las profesoras diferenciales y fonoaudiólogas. De la categoría antes

descrita, se despliegan los siguientes códigos: Trabajo de la profesora diferencial, trabajo fonoaudióloga, refuerzo de lenguaje, intervención clínica, trabajo pedagógico, necesidades propias y trabajo grupal e individual.

Referente al trabajo de la profesora diferencial y trabajo fonoaudióloga, las profesoras plantean que se articulan con el objetivo de generar refuerzos en el lenguaje.

Además, las profesoras manifiestan que ellas se encargan del trabajo pedagógico y las fonoaudiólogas se encargan de la intervención clínica. De esta forma, gestionan el trabajo mancomunado desde las necesidades propias del alumnado, generando un trabajo metodológico grupal e individual, lo cual se manifiesta en las siguientes declaraciones: El plan específico es individual acorde a la necesidad que presenta cada niño, además de actividades grupales que permite reforzar el lenguaje (E5: 8). Otro entrevistado narra: “Se trabaja de a grupos de tres alumnos media hora una vez por semana con fonoaudióloga y en forma individual 10 minutos una vez a la semana con profesora especialista” (E6: 8). Asimismo, se aprecia el trabajo en individual:

El equipo de trabajo se encarga de trabajar el TEL de los niños en forma individual. La fonoaudióloga saca a tres niños por sesión de 30 minutos y profesora especialista trabaja de la misma forma, pero en sala, mientras tanto el resto del grupo trabaja con tía asistente. (E7:8)

Sumado a lo anterior, se evidencia el trabajo en equipo entre la profesora diferencial y la fonoaudióloga, vinculado con la práctica pedagógica en el aula: Es un trabajo a la par entre profesora y fonoaudióloga. Además, se realiza un plan mensual y semanal haciendo clases en aula en torno a una temática pedagógica. (E8:8)

Por último, las profesoras expresan que se trabaja un plan específico de forma individual y en grupos de tres alumnos, media hora una vez por semana con fonoaudióloga y, en forma individual 10 minutos una vez a la semana, con profesora especialista. También, explican que los equipos están compuestos por fonoaudióloga, UTP, educadora diferencial, asistente y que, desde la directora, sostenedora, profesoras, auxiliares de aseo, asistentes de la educación tienen que ver con la intervención. Ahora bien, profundizan en que se organizan por medio de consejos técnicos y reuniones, que la diversidad se aborda por medio de planificaciones mensuales y semanales, trabajos en la sala de recursos y se planifica el PIE con la fonoaudióloga.

De acuerdo a lo planteado, las profesoras centran el abordaje tanto de la evaluación como de la terapia del TEL básicamente en los niveles del lenguaje, olvidando parte de los aspectos cognitivos. Desde esta perspectiva, para los resultados del presente estudio resulta fundamental conocer las características cognitivas de los niños con TEL para robustecer el abordaje terapéutico, considerando la diversidad de elementos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, situando las estrategias didácticas en el contexto del conocimiento de los alumnos y alumnas.

4. Discusión

Respecto de la categoría estrategias didácticas, se evidencia que las profesoras diferenciales utilizan las estrategias didácticas, asociadas en el trabajo con niños y niñas con TEL. Las educadoras plantean que se basan en seis elementos asociados a la: planificación, evaluaciones, consejo, reuniones, diagnóstico, tratamiento trastornos específicos del lenguaje y trabajo en equipo e individual. Para Lucumi y González (2015), las estrategias didácticas son definidas como una serie de acciones de intervención cuyo objetivo es la formación cognitiva a través del desarrollo de habilidades y competencias. Estos procesos deben generarse desde el uso de estrategias y experiencias contextualizadas. Además, para que las estrategias sean efectivas es preciso considerar el interés, habilidades y necesidades de formación de los individuos.

Las estrategias didácticas observadas están más orientadas a una enseñanza tradicionalista, pues no se vinculan al ser situado históricamente a la enacción como proceso que otorga sentido a la acción humana, y en este caso a la acción docente, por lo tanto, desde la perspectiva de las profesoras diferenciales los resultados de esta investigación tienen relación con lo planteado por Mansilla y Beltrán (2016), vinculado a que las profesoras actúan bajo racionalidad técnica instrumental. En este contexto las estrategias didácticas deben responder a un aprendizaje situado, dado que implica la construcción del conocimiento,

y es concebido como una práctica en la experiencia, por lo que aprender implica involucrarse en una comunidad de práctica (Driscoll, 2005).

En palabras de Díaz-Barriga (2003), la generación de conocimiento emerge en el contexto, dicho contexto está influenciado por la cultura y paradigmas de base de los actores sociales, por lo cual, ante esta realidad las estrategias didácticas deben emerger de la práctica y experimentación pedagógica, de esta forma se logra que los currículos escolares emerjan de los alumnos y se rompan las barreras de transposición didáctica flexibilizando los procesos educativos y favoreciendo los procesos de enseñanza aprendizaje (Alba, Sánchez y Zubillaga del Río, 2011).

Referente a la categoría diagnósticos trastornos específicos del lenguaje, que utilizan los docentes en el trabajo con niños y niñas con TEL, estos se vinculan a la observación clínica, lenguaje espontáneo, evaluar niveles lenguaje y conducta, aplicación de test de lenguaje: TECAL y STSG y anamnesis exhaustiva.

Para Moreno-Flagge (2013), la intervención metodológica de los niños y niñas con TEL, se inicia generando una anamnesis clínica diagnóstica de los niños y niñas, por otra parte, contar con antecedente de su etapa de gestación y posibles agentes familiares con antecedentes de TEL o enfermedades del tracto auditivo resulta fundamental.

Moreno-Flagge (2013) plantea que la observación sistemática del niño o niña y su entorno es importante y que la estimulación del vocabulario a través de preguntas que promuevan el desarrollo del lenguaje permite detectar alteraciones en el léxico o aparato auditivo. Se recomienda la aplicación de cuestionarios para padres y maestros y algunas pruebas específicas de lenguaje (test de vocabulario de Boston), el test de desarrollo de Bayley y la evaluación de inteligencia por el psicólogo, cuando sea necesaria. En este caso, se evidencia la presencia de la aplicación de test de lenguaje: TECAL y STSG. Respecto al primero, evalúa la comprensión del lenguaje en secciones de vocabulario, morfología y sintaxis en niños entre 3 y 6 años 11 meses (Maggiolo et al., 2014; Pavez, 2005).

En cuanto al test STSG, evalúa lenguaje expresivo y receptivo desde los 3 a los 6 años 11 meses. Está compuesta por una sub-prueba receptiva, que consta de 23 ítems donde el niño debe reconocer el dibujo que representa a la oración que se dice y una sub-prueba expresiva compuesta por 23 ítems en los que el niño debe repetir la oración correcta de acuerdo con la imagen que la representa (Lepe-Martínez et al., 2017; Pavez, 2005).

Sumado a lo anterior se evidencia que cobra relevancia realizar una anamnesis exhaustiva, orientada a comprender la problemática desde el aula hasta la familia. Al respecto, Rodríguez y Rodríguez (1999) señalan que, el estudio clínico denominado anamnesis que se ejecuta a través de una entrevista permite comprender y conocer elementos básicos del paciente junto a su historia de vida que se pudiesen vincular a su trastorno específico del lenguaje.

Por último, Moreno-Flagge (2013) menciona que terminada la anamnesis clínica diagnóstica que nos permite excluir elementos externos, se debe centrar la intervención en la recepción y emisión como posible trastorno mixto. Si la problemática es la emisión el niño y niña tiene una comprensión normal, pero si el problema emerge en la recepción esta afecta en la comprensión y manifestación de palabras. De acuerdo a lo anterior, las profesoras diferenciales generan un diagnóstico adecuado de los niños y niñas con TEL, ya que este se logra a través de la observación y análisis individual de la problemática, lo que permite individualizar las alteraciones generando una metodología de acuerdo a las necesidades propias del estudiantado con TEL, pero no se manifiesta la existencia de estrategias didácticas situadas en el diagnóstico pedagógico que genera el punto de inicio de los tratamientos.

En la categoría intervención profesora diferencial, se evidencia el trabajo con niños y niñas con TEL, a partir de la articulación entre la profesora diferencial y la fonoaudióloga con el objetivo de generar refuerzo de lenguaje, intervención clínica, trabajo pedagógico, necesidades propias y trabajo grupal e individual. Al respecto, Moreno-Flagge (2013) plantea que el tratamiento del TEL es generado por terapeutas del lenguaje que en un inicio usaban técnicas de repetición de palabras u/o ejercicios gramaticales. Con el tiempo esto ha evolucionado a la comunicación natural y espontánea que facilite la socialización, por lo cual, la metodología de trabajo habitual es en grupos de niños y niñas con TEL.

Sumado a lo anterior, es relevante tomar en cuenta la interacción del niño(a) desde una perspectiva situada, lo que permite relacionar el desarrollo del lenguaje con la interacción entre la actividad mental y

el medio social del niño, por lo que el lenguaje será adquirido en situaciones concretas de uso y de real intercambio comunicativo (Espinoza et al., 2004). En este contexto, aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional.

Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta (Antón, 2010). Es decir, que el niño(a) aprende a través de la interacción y colaboración con otros sujetos sobre la base de la mediación de instrumentos, mecanismos y formas de enseñanza que están presentes en actividades culturales, sociales e históricas.

Por otra parte, las profesoras diferenciales y fonoaudiólogas manifiestan estrategias didácticas de intervención orientadas a lo individual y buscan comprometer a la comunidad educativa en esta labor, pero no se manifiesta la existencia de técnicas específicas de trabajo vinculado al conocimiento disciplinario puro, basando la estrategia didáctica en lo clínico y pedagógico.

5. Conclusiones

Las conclusiones del estudio se presentan de acuerdo con el objetivo de describir las estrategias didácticas en el proceso de rehabilitación del trastorno específico del lenguaje utilizadas por las profesoras diferenciales y fonoaudiólogas de una escuela especial en Chile. Con el fin de alcanzar este propósito se plantean las categorías de análisis y el objetivo específico en torno a los cuales se presentan las conclusiones.

En relación con la categoría estrategias didácticas utilizadas por las profesoras diferenciales y fonoaudiólogas y el objetivo de identificar las estrategias didácticas de aula enfocadas en el tratamiento de los Trastornos Específicos de Lenguaje, éstas se vinculan a la racionalidad instrumental manifestada por elementos técnicos como la evaluación, planificación y articulación docente. No se evidencia manejo teórico del concepto estrategias didáctica, por lo cual, tampoco existe claridad en cuales aplican.

En relación con la categoría diagnósticos de los Trastornos específicos de lenguaje y el objetivo de describir los diagnósticos fonoaudiológicos enfocados al tratamiento de los Trastornos específicos de lenguaje (TEL), se constata que las fonoaudiólogas expresan una serie de test aplicados a los niños y niñas que se logra a través de la observación y análisis individual de la problemática, lo que permite individualizar las alteraciones, generando metodologías de acuerdo a las necesidades propias del estudiantado con TEL, pero no se manifiesta la presencia de estrategias didácticas desde su construcción teórica y aplicación práctica.

En relación con la categoría intervención de la profesora diferencial en el tratamiento de los Trastornos específicos de lenguaje (TEL) y el objetivo de describir la intervención de la profesora diferencial y fonoaudióloga de los Trastornos específicos de lenguaje, las intervenciones de la profesora se orientan a lo individual y buscan comprometer a la comunidad educativa en esta labor, pero no se manifiesta la existencia de técnicas específicas de trabajo vinculado al conocimiento disciplinario puro, situado desde estrategias didácticas en su construcción teórica y aplicación práctica.

Por último, y en atención al objetivo comprender las dinámicas en ese espacio geo cultural, académico y simbólico en busca de contribuir al debate sobre estudios en educación especial, en términos de potenciar el carácter dinámico y relacional de este campo del conocimiento, se constata la existencia de un gran consenso entre las profesoras, pues se asume que las estrategias didácticas se vinculan exclusivamente a elementos técnicos y prácticos, en correspondencia se manifiesta que las pedagogas se alejan de perspectivas curriculares interpretativas y de teorías constructivistas, que originan docentes prácticos reflexivos, asumiendo que las estrategias didácticas se vinculan solo a la racionalidad técnica instrumental.

En relación con las limitaciones que se presentaron durante esta investigación se puede manifestar problemáticas vinculadas a la escasa evidencia empírica afín al objeto de estudio y a la realidad chilena situada en el contexto educativo y en la práctica pedagógica, las distintas complicaciones para acceder a los sujetos de estudio y, por tanto, a los datos que permitiesen la generación de la investigación y saturación

de la información. Respecto a la información producida por este estudio, atendiendo a la contingencia nacional y lo relevante que representa para el contexto educativo nacional y a los nuevos desafíos educativos que emprenderá el país, es del todo procedente seguir la línea investigativa que motivó este trabajo, desde una perspectiva más amplia respecto a las problemáticas vinculadas al trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, diversificando los estudios desde paradigmas de investigación mixtos que permitan enriquecer la mirada investigativa .

En una línea similar al punto precedente, se recomienda para el diseño de nuevas investigaciones en el área, considerar un contexto más amplio, es decir, aumentar la cantidad de participantes para poder extrapolar los resultados, además, es fundamental ampliar la comprensión de la problemática, por lo cual, emerge la necesidad de realizar una mirada cuantitativa de la realidad que permita enriquecer la visión del tema.

Referencias

- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial.
<https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Alba, P., Sánchez, J. y Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*.
<https://www.educadua.es/doc/dua/>
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Resla*, 23, 9-30.
- Blanco, C. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15.
- Blanco, R. (2007). *Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- BCN. (2010). *Ley de integración social de las personas con discapacidad N°19.284*.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>
- Buiza, J. J., Rodríguez-Parra, M. J. y Adrián, J. A. (2015). Trastorno específico del lenguaje: Marcadores psicolingüísticos en semántica y pragmática en niños españoles. *Anales de Psicología*, 31(3), 879-889.
<https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180091>
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica-del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Coloma, C. J., Silva, M., Palma, S. y Holtheuer, C. (2015). Reading comprehension in children with specific language impairment: An exploratory study of linguistic and decoding skills. *Psykhe*, 24(2), 1-8.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.763>
- De Barbieri Z., Maggiolo, M. y Alfaro S. (1999). Trastornos de la comunicación oral en niños que asisten a control de salud en un consultorio de atención primaria. *Revista Chilena de Pediatría*, 70(1), 36-40.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Driscoll, M. (2005). *Chapter: Situated cognition. Psychology of learning for instrucción*. Pearson.
- Escribano, O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Editorial Prometeo

- Espinoza, A. González, A., Hermosilla, S. y Tapia, S. (2004). *Conciencia fonológica y desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo*. Universidad de Chile.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galve, J. y Trallero, M. (Ed.). (2002). *Adaptaciones curriculares*. Editorial CEPE.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
<https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Hernández, I. (2010). Aproximación a la neuropsicología y trastornos del lenguaje. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 133-138.
- Hincapié, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, F., Pineda, D. y Lopera, E. (2007). Propiedades lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 47-61.
- Illán, N. y Molina, J. (2011). Integración curricular: Respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Keyserlingk, L., Castro, P. J. y Carrasco, J. (2013). Teorías subjetivas de profesionales de escuelas de lenguaje en Chile sobre el trastorno específico del lenguaje. *Revista CEFAC*, 15, 873-883.
<https://doi.org/10.1590/S1516-18462013005000039>
- Lepe-Martínez, N., Pérez-Salas, C., Rojas-Barahona, C. y Ramos-Galarza, C. (2017). Funciones ejecutivas en niños preescolares con y sin trastorno del lenguaje. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 197-202.
- López, S. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: Evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 5, 73-83.
- Lucumi, P. y González, M. (2015). El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Revista TED: Tecné, Epísteme y Didaxis*, 37, 109-129.
<https://doi.org/10.17227/01213814.37ted109.129>
- Maggiolo, M., Varela, V., Arancibia, C. y Ruiz, F. (2014). Dificultades de lenguaje en niños preescolares con antecedente de prematuridad extrema. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 319-327.
<https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300008>
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Grupo Editorial Lumen.
- Mendoza, F. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista Neurol*, 41(1), S51-S56.
<https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005317>
- Moreno-Flagge, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista Neurol*, 57(1), 85-94.
<https://doi.org/10.33588/rn.57S01.2013248>
- Morse, J., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. y Clarke, A. (2009). *Developing grounded theory. The second generation*. Left Coast Press.
- NIH. (2019). *Trastornos específicos del lenguaje*. Departamento de salud y servicios humanos de los EE. UU. Institutos Nacionales de la Salud.
- Pavez, M. (2005). *Test exploratorio de gramática española de A.Toronto*. Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, P. y Rodríguez, L. (1999). Principios técnicos para realizar la anamnesis en el paciente adulto. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15(4), 409-414.

- Schonhaut, L., Maggiolo, M., De barbieri, Z., Rojas, P. y Salgado, A. M. (2007). Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78(4), 369-375.
<https://doi.org/10.4067/S0370-41062007000400004>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Valdivia, I., Abadal, G. V., Gárate, E., Regal, N., Castillo, G., Sáez, Z. M. y Lozano, T. (2013). Factores biológicos asociados al retardo primario del lenguaje en niños menores de cinco años. *Revista Cubana de Pediatría*, 85(4), 466-475.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Villanueva, P., Babieri, Z., Palomino, M. H. y Palomino, H. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador. *Revista Médica de Chile*, 136, 186-192.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872008000200007>

Breve CV de los/as autores/as

Braulio Navarro

Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de Educación Física deportes y recreación, Magister en motricidad infantil. Investigador del centro de investigación educativa (CIE) del doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins de Santiago, Chile. El doctor Braulio Navarro ha desarrollado sus líneas de investigación vinculadas a la inclusión y políticas públicas asociadas a la diversidad, la formación inicial docente y las neurociencias y aprendizaje. En la academia ha sostenido una extensa trayectoria como docentes en el contexto escolar público, particular subvencionado y particular en instituciones chilenas. En el contexto universitario centra su interés en la pedagogía e investigación educativa.
Email: 002ademir@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3676-6222>

Ninfa Álvarez

Educadora Diferencial, Especialista en Problemas de Aprendizaje. Magíster en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la comunicación, audición y lenguaje. Docente Liceo Francisco Hernández Ortiz Pizarro, en el programa de integración escolar, Calbuco (Chile). La investigadora centra su trabajo en el contexto escolar siendo parte del Método Matte orientado al trabajo con necesidades educativas especiales en primero básico. Ha trabajado en diversas instituciones educativas dentro de las que se encuentran Jardín infantil particular Amardas, Puerto Montt (Técnico en párvulos), Colegio Innovasur en Puerto Montt. (Educadora de diferencial). Colegio los Conquistadores, Valdivia. (Educadora Diferencial). Escuela Alemania, Valdivia. Email: ninfa.alvarez09@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-8696>

Juan Carlos Beltrán

Profesor Educación General Básica. Licenciatura en Educación, por la Universidad Central de Chile. Magister en Ciencias de la Educación Mención Currículum y Evaluación, por la Universidad Mayor, Temuco, Chile. Dr. en Ciencias de la Educación, por la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Dr. en Educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Académico de la Universidad de La Frontera. Facultad de Educa-

ción, Ciencias Sociales y Humanidades: Departamento de Educación. Líneas de investigación: Didáctica, currículum y educación intercultural. Email: jcarlosumayor@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4614-0650>

Sebastián Peña

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera, Máster en Innovación, Evaluación y Calidad de la Educación Física por la Universidad Autónoma de Madrid, Profesor de Educación Física por la Universidad de Los Lagos (Chile). Actualmente profesor Titular de la Universidad Austral de Chile, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesor invitado del Doctorado de Educación por la Universidad SEK-Chile. Sus líneas de investigación se centran en la formación inicial docente, el conocimiento teórico conceptual en educación física y las neurociencias vinculadas al aprendizaje. Email: sebap988@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>

Adolfo Guzmán Muñoz

Doctor en Filosofía y en Estudios de la Comunicación, Master en artes y comunicación, ambos posgrados en la Universidad de Texas de Austin, Estados Unidos. Licenciado en Comunicación Social de la Universidad de Chile. Además de haber trabajado como director de planificación en agencias internacionales de comunicación, en la academia ha sostenido una extensa trayectoria en diversos cargos directivos en instituciones chilenas y como docente e investigador en la línea de neurociencia, comunicación, semiótica y educación. Email: adolfo.guzman@zonavirtual.uisek.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5201-0433>

Relaciones entre Coordinadores Municipales y Directores de Escuelas Públicas en Chile

Relations Between Municipal Officials and Principals of Public Schools in Chile

Manuel Pineda ^{1,*}, Evelyn Palma ², Jenny Assaél ², Jesús Redondo ²

¹ Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

² Universidad de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Escuela
 Chile
 Calidad
 Mejora
 Directores

RESUMEN:

El estudio de la articulación de las organizaciones de nivel local e intermedio con las escuelas supone el análisis de aspectos organizacionales y relacionales. Los actores intermedios de educación se caracterizan por ser agentes de democracia local. En este artículo se describen las opiniones sobre las relaciones entre los actores de educación de nivel medio y los directores de las escuelas sobre la implementación de los Planes de Mejora Educativa como parte de las nuevas políticas educativas en Chile. Se realizó un estudio de caso en un municipio de la capital del país durante el año 2017. Fueron entrevistados cuatro coordinadores municipales y seis directores de escuelas públicas. El artículo describe que, en el marco del trabajo en conjunto para el diseño de los Planes de Mejoramiento, los directores de las escuelas reconocen un cambio positivo en su relación con su administrador municipal gracias a la planificación conjunta de iniciativas, y al trabajo más cercano y más sistemático. Las principales tensiones se asocian a la planificación administrativa promovida por los coordinadores municipales que apuntan a controlar el uso de fondos de las escuelas para cumplir con los requisitos establecidos por el nivel central. El artículo aporta en el estudio de las interacciones personales entre los actores del sistema educativo y su relevancia para comprender los procesos de implementación de la mejora escolar.

KEYWORDS:

Schools
 Chile
 Quality
 Improvement
 Principals

ABSTRACT:

The study of the articulation of local and intermediate level organizations with schools involves the analysis of organizational and relational aspects. The intermediate actors in education are characterized by being agents of local democracy. This paper describes the opinions on the relations between the middle level education actors and the school principals on the implementation of the Educational Improvement Plans as part of the new educational policies in Chile. A case study was carried out in a municipality in the country's capital during 2017. Four municipal coordinators and six directors of public schools were interviewed. The article describes that in the framework of joint work for the design of Improvement Plans, the principals of the schools recognize a positive change in their relationship with their municipal administrator thanks to the joint planning of initiatives, and the closer work and more systematic. The main tensions are associated with administrative planning promoted by municipal coordinators who aim to control the use of school funds to meet the requirements established by the central level. The article contributes in the study of the personal interactions between the actors of the educational system and its relevance to understand the implementation processes of school improvement.

CÓMO CITAR:

Pineda, M., Palma, E., Assaél, J. y Redondo, J. (2021). Relaciones entre coordinadores municipales y directores de escuelas públicas en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 39-52. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>

1. Introducción

En diversos sistemas educativos la mejora en la calidad de las escuelas ha implicado una mayor entrega de recursos por parte de los Estados (Anderson, 2017) y regulaciones para que los actores del sistema respondan sobre su desempeño (Taylor, 2011). Estos mecanismos de evaluación de desempeño de los actores se asocian a la rendición de cuentas basados en la mejora de puntajes de pruebas estandarizadas.

En el caso chileno, tras la masiva privatización del sistema educativo, los gobiernos de la post-dictadura (1990 en adelante) intentaron el cambio escolar a través de programas de apoyo y entrega de recursos adicionales. En la última década, esta asignación ha implicado la responsabilización del desempeño de directivos y docentes por medio de incentivos y presiones (Falabella y de la Vega, 2016).

Sobre el modo en que los actores intermedios y directivos escolares interpretan su labor en este contexto de regulación las evidencias son incipientes en la investigación nacional, siendo la articulación entre el

1. Introducción

En diversos sistemas educativos la mejora en la calidad de las escuelas ha implicado una mayor entrega de recursos por parte de los Estados (Anderson, 2017) y regulaciones para que los actores del sistema respondan sobre su desempeño (Taylor, 2011). Estos mecanismos de evaluación de desempeño de los actores se asocian a la rendición de cuentas basados en la mejora de puntajes de pruebas estandarizadas.

En el caso chileno, tras la masiva privatización del sistema educativo, los gobiernos de la post-dictadura (1990 en adelante) intentaron el cambio escolar a través de programas de apoyo y entrega de recursos adicionales. En la última década, esta asignación ha implicado la responsabilización del desempeño de directivos y docentes por medio de incentivos y presiones (Falabella y de la Vega, 2016).

Sobre el modo en que los actores intermedios y directivos escolares interpretan su labor en este contexto de regulación las evidencias son incipientes en la investigación nacional, siendo la articulación entre el nivel intermedio (el municipio) y el nivel local (la escuela) de suma relevancia en tanto ambos actores enlazan críticamente la política centralizada y su gestión local (Donoso y Benavides, 2017; Donoso, Díaz y Benavides, 2018; González, González y Galdames, 2015)

El estudio de la articulación de las organizaciones de nivel local e intermedio con las escuelas supone el análisis de aspectos organizacionales y sobre todo relacionales. Estos últimos, se constituyen como una problemática relevante para las ciencias sociales ya que las relaciones intersubjetivas que se gestan entre los actores, habilitan o limitan el cambio, la generación de confianza y un sentido común compartido (Schutz y Luckmann, 2009; Wolf, 1994).

Este trabajo presentará los resultados de un estudio de caso de un municipio chileno en el que se buscó conocer, desde sus opiniones, las relaciones entre actores intermedios de educación y directivos escolares en el marco de la implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo. Los hallazgos permiten señalar que los actores reconocen un cambio positivo en sus vínculos interpersonales gracias a la planificación conjunta de iniciativas, mientras que las principales tensiones se asocian a la planificación administrativa promovida por los coordinadores asociada al cumplimiento de procedimientos establecidos por el nivel educativo central.

2. Actores intermedios como agentes de mejora

El rol del nivel intermedio en la mejora escolar se ha estudiado particularmente en Canadá, EEUU y Reino Unido. A estos actores intermedios de educación se los ha caracterizado como agentes de democracia local, fuerza para el cambio y líderes que articulan las políticas educativas, siendo las experiencias más efectivas de articulación entre nivel intermedio y las escuelas las que promueven el compromiso con estándares y claras expectativas sobre prácticas profesionales en relación al currículum, la enseñanza y el liderazgo directivo (Hargreaves y Ainscow, 2015; Leithwood, 2010; Tymms et al., 2008).

Los actores intermedios se alinean a expectativas del nivel central del sistema escolar, pero también crean las propias en función de lo aprendido con las escuelas que apoyan. Lideran desde los contextos porque responden a las necesidades y a la diversidad local, establecen procesos transparentes de participación y

resultados, y usan la información para el diseño de sus acciones, gracias a la gestión en red (Leithwood, 2010; Rorrer y Skyla, 2005).

En tanto consideran el diagnóstico de lo que ocurre en el territorio, los actores intermedios gestionan estrategias de acoplamiento estrecho y flexible para la mejora (Firestone, 2009), complementándose con los actores locales de las escuelas, en particular con sus directivos y docentes. Esta articulación implica la colaboración entre las personas, la planificación conjunta y la aceptación de la responsabilidad colectiva sobre los resultados de aprendizaje. Los actores intermedios comparten recursos, ideas y experiencias, median y administran reformas, pero por sobre todo impulsan colectivamente el cambio, pasando de ser autoridades jerárquicas a autoridades que apoyan a las comunidades escolares (Hargreaves y Ainscow, 2015).

Para la implementación de procesos de mejoramiento efectivos es imprescindible la orientación del nivel intermedio a sus escuelas sobre la aplicación de las políticas educativas establecidas por el gobierno central, la sinergia institucional y el desarrollo de un trabajo colaborativo en torno a objetivos socio-educativos comunes (Bellei et al., 2015). Este trabajo colaborativo entre actores de los diversos niveles del sistema podría habilitar el éxito o fracaso de la implementación de las políticas.

En el sistema educativo chileno los actores intermedios se conocen con la figura de “sostenedores”. Su rol en el sistema público está representado en la autoridad municipal (“alcaldes”) que se gestó durante la década de los 80, en plena dictadura cívico militar y sin participación de los actores involucrados en los territorios. Esta reforma en el rol favoreció la entrada de proveedores privados y la creación de un sistema de financiamiento estatal, vía subsidio a los establecimientos por promedio de asistencia de sus estudiantes. Lo anterior permitió la competencia entre sostenedores privados subvencionados, y sostenedores públicos municipales (Bellei y Vanni, 2015).

El Ministerio de Educación (MINEDUC) como organismo centralizado supervisa contenidos curriculares y entrega financiamiento, pero los sostenedores administran el financiamiento de las escuelas que gestionan y deciden aspectos centrales de la vida escolar, como el diseño e implementación de sus proyectos educativos. Los sostenedores municipales definen los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), la designación de directores, la reubicación de profesores, entre otras labores, a través de Departamentos de Educación Municipal (DEM) o Corporaciones Municipales.

A partir del año 2018, se inició un proceso de transición de diez años de la gestión de los establecimientos públicos desde los municipios a Servicios Locales de Educación (Ley 21.040), que crea un sistema nacional de educación pública (Donoso, Díaz y Benavides, 2018). Han pasado a formar parte de este nuevo sistema cuarenta y un municipios distribuidos en nueve servicios locales a lo largo del país (MINEDUC, 2019).

Según Donoso y Benavides (2017) o Raczynski (2012), las tareas realizadas por los sostenedores municipales han priorizado labores administrativas como la mantención de matrícula, la infraestructura de las escuelas, el control de asistencia de los estudiantes, la integración de estudiantes, y la transparencia y eficiencia de recursos, sin contar con funcionarios específicos para la labor técnico pedagógica. El énfasis en lo administrativo implicó la ausencia de una mirada estratégica en los planes de trabajo territoriales realizando iniciativas aisladas y desarticuladas (Raczynski, 2012; Raczynski y Salinas, 2008), transformándose en administradores de recursos humanos y materiales más que en agentes de mejora pedagógica para el conjunto de sus escuelas de sus territorios (Raczynski, 2012).

Con el fin de mejorar estas dificultades, el rol de los sostenedores ha adquirido nuevas responsabilidades a través de la prescripción de sus compromisos de gestión. Así por ejemplo la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) de 2008 implicó que el MINEDUC proporcionara recursos adicionales a las escuelas con estudiantes provenientes de sectores populares (prioritarios), con la condición de que mejoren su desempeño en pruebas nacionales estandarizadas.

De acuerdo con su desempeño, las escuelas son clasificadas y según su categorización construyen un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) para orientar sus procesos de mejora de resultados. El PME es un instrumento que debe ser creado en conjunto con los actores del sistema y orienta el quehacer de la comunidad educativa en sus diversas áreas de trabajo tales como el Currículum, el Liderazgo escolar, la Convivencia escolar y la Gestión de recursos (MINEDUC, 2012). La política educativa habilitó para apoyar

en estas labores la creación de Asistencias Técnicas Educativas como agentes externos de apoyo a las escuelas (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010).

Para el aumento de indicadores en sus niveles de desempeño, los sostenedores tienen un rol protagónico, incidiendo en el diseño de acciones y en los procesos para la ejecución de las actividades asociadas a los PME. Así “deberán elaborar o revisar su plan de mejoramiento educativo, explicitando las acciones que aspiran llevar adelante para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y de los otros indicadores de calidad educativa” (Ley 20.529, 2011, artículo 26).

La responsabilización formal de los sostenedores se fortaleció con la promulgación de la Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad N° 20.529 que implementó en 2016 una serie de instituciones tales como la Agencia de Calidad de la Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Superintendencia de Educación.

Con esta ley se creó un sistema que contemplaría la rendición de cuentas de los diversos actores del sistema escolar (Ley 20.529, 2011, artículo 20o), a través de la evaluación de desempeño de los establecimientos y los sostenedores, y el logro de indicadores de la calidad educativa. En el caso de los sostenedores y las jefaturas de los DEM estos compromisos contendrán metas anuales de desempeño y objetivos de resultados con sus correspondientes indicadores y consecuencias (Ley 20.501, 2011, artículo 34 f).

El cumplimiento que deben tener los centros escolares y los sostenedores sobre las exigencias y estándares propuestos por el MINEDUC se constituyen como aquellos marcos normativos que regulan la vinculación entre establecimientos y sostenedores (Raczynski et al., 2013). Tales directrices incidirían en las relaciones entre los actores del sistema a nivel técnico como también en las relaciones interpersonales de los individuos que participan de estos procesos de mejoramiento.

Estos vínculos de trabajo podrían orientarse a la sinergia institucional y el desarrollo de un trabajo colaborativo; o bien, a la satisfacción de las demandas que plantea esta política de mejoramiento, centrando sus relaciones en la mejora de resultados para no sufrir sanciones más que en la generación de cambios que favorezcan el aprendizaje de la comunidad escolar.

Así entonces, las relaciones entre actores locales y el nivel intermedio son cruciales para apoyar y contribuir en la consecución de mejoras (Murillo, 2009, Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012). El proceso de construcción de sentido sobre la política realizado por los gestores escolares, está determinado por sus biografías personales, sus historias y su rol como intermediarios entre los actores del sistema (Spillane et al., 2002).

La construcción de confianza entre tales actores se constituye como un elemento relevante y refiere a las acciones personales de un sujeto que sean percibidas por los demás como ajustada a un determinado *frame*, en tanto espacio social con ciertas reglas de actuación y de acción compartidas denominadas microcontratos sociales (Wolf, 1994). En procesos de cambio escolar estas confianzas serían fundamentales para visualizar, interpretar y valorar las acciones de los individuos involucrados.

Desde estos microcontratos se construiría un sentido común sobre la tarea que posibilita la interpretación de lo que sucede en un contexto social. El sentido común permite la constitución de rutinas relacionales y de actuación; no obstante, las distintas interpretaciones, significados y sentidos que pueden manejar los actores pueden propiciar conflictos en la interacción cotidiana (Schütz y Luckmann, 2009).

Por ello, además de las dimensiones organizacionales y procesuales del mejoramiento educativo, es relevante estudiar y analizar las relaciones que se gestan en estos procesos institucionales. Las opiniones de los actores permiten visualizar cómo construyen relaciones, qué opinan de sus pares y miembros involucrados en un proceso de cambio, la confianza entre los mismos, y las interpretaciones y sentidos que poseen con respecto a la política de mejoramiento.

3. Método

La investigación buscó describir las opiniones sobre las relaciones entre actores intermedios y directivos escolares en un municipio chileno a propósito de la implementación de los Planes de Mejoramiento Escolar. Se realizó durante el año 2017 un estudio de caso instrumental (Stake, 1999) en un territorio local

(municipio) en el sector sur de Santiago de Chile en el que su autoridad ha sido elegida por más de dos períodos consecutivos en las últimas décadas.

Se seleccionó este DEM debido a su nuevo Modelo Técnico Pedagógico creado en 2016. Este tenía como objetivo propiciar una mejora permanente de los aprendizajes a través de la focalización del trabajo en la Gestión Pedagógico Curricular de las escuelas. Este modelo priorizaría el apoyo en aula, el monitoreo del proceso de lectoescritura, la calendarización de las reflexiones pedagógicas y el acompañamiento a los equipos técnicos de las escuelas en la instalación de bases curriculares. En tal proyecto de mejora escolar el DEM ha decidido a lo largo de los años no contar con Asistencias Técnicas Educativas externas, gestionando desde el propio nivel intermedio local el apoyo a las escuelas.

El DEM administraba 22 establecimientos de educación primaria y secundaria, y sus estudiantes presentaban un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica (87%) (JUNAEB, 2017) y sus indicadores de aprendizaje suelen ser bajos en mediciones estandarizadas nacionales. El DEM estaba organizado en áreas destinadas a funciones administrativas y de acompañamiento de sus escuelas en la implementación de políticas educativas. Relativo a las funciones administrativas contaba con los subdepartamentos de Dirección, Administración y Finanzas, Recursos Humanos y Bienestar con un total de 55 funcionarios. Para el acompañamiento directo a las escuelas tenía la Unidad Técnico Pedagógica, Jardines Infantiles y Educación Extraescolar con un total de 28 personas.

Participantes

Se entrevistó de manera individual a diez actores educativos que se desempeñaran en labores de acompañamiento e implementación de Planes de Mejoramiento Educativo en el marco de la Ley SEP. Los participantes fueron seleccionados según la vigencia de la antigua gestión y la del momento del estudio, ya que en el DEM estudiado el cambio de jefatura se constituyó como un hito en la organización y en la forma de vinculación del sostenedor con sus escuelas.

La muestra fue de cuatro coordinadores municipales y seis directores de escuelas. Relativo a los coordinadores municipales estos son los funcionarios de la Unidad Técnico Pedagógica del DEM (nivel intermedio del sistema educativo chileno) que realizaban labores de implementación de las políticas centralizadas. Para este estudio se seleccionaron dos coordinadores municipales que comenzaron sus funciones a partir de la nueva gestión (no más de dos años en el cargo) y dos funcionarios con más trayectoria en el municipio (más de dos años en el cargo). Sobre los directores de escuelas se seleccionó a dos directivos contratados por la nueva administración comunal, dos que habían trabajado bajo la anterior administración (más de diez años) y dos que se desempeñaron como coordinadores municipales previamente en el DEM.

Técnica de recogida de información

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) que permitieron conocer las opiniones sobre la implementación de los PME. En ellas se abordó la trayectoria de los actores (educacional y laboral), información sobre indicadores de las escuelas, condiciones de trabajo (organigrama, rol y tareas), coordinación y vínculo con actores del sistema educativo para la implementación de los PME, objetivos de los PME y sus formas de implementación (ajustes, direccionalidad, facilitadores, dificultades, participación de la comunidad) y significados sobre la articulación para la mejora escolar.

Modelo de análisis

Se realizó análisis sociológico de los sistemas discursivos (Conde, 2009; Ruiz, 2009). Para ello se efectuó un análisis textual, contextual e interpretativo de la información. Esto permitió describir las opiniones compartidas y divergentes de los actores sobre el proceso de mejoramiento escolar y las relaciones que allí se gestan. Se identificaron nudos semánticos correspondientes al nivel analítico textual y/o de contenido temático (Pérez, 2007). El análisis contextual permitió caracterizar el contexto en el que los sujetos emiten discursos desde sus posiciones específicas y sus opiniones sobre las posiciones que se desarrollan en la implementación de la política. El análisis interpretativo relacionó los ejes semánticos y el contexto desde el cual fueron producidas las opiniones de los sujetos.

4. Resultados

Los participantes de este estudio refirieron sus opiniones sobre las relaciones que se gestan en el marco de la política educativa, y en particular sobre los PME. A continuación, se presentan estas opiniones sobre la gestión del DEM precedente y la actual; la valoración positiva sobre el trabajo de acompañamiento de los coordinadores municipales; la elaboración de los PME como instrumento que articula y tensa la relación, y los destiempos del nivel centralizado para la mejora y sus efectos en las relaciones entre los actores.

4.1. De la ausencia a la cercanía: Cambios en la relación entre municipio y escuelas

Uno de los elementos más relevantes en la descripción y evaluación de las relaciones establecidas entre los actores entrevistados es la comparación que realizan entre la anterior jefatura de DEM y la actual. La jefatura precedente del DEM, de más de diez años, es recordada por los directores de las escuelas y los coordinadores municipales como una entidad distante, poco sistemática y sin una dirección clara sobre los objetivos de la gestión comunal: “[el anterior] era más lejano, no iba nunca a las escuelas, nunca, yo estuve en escuelas en que nunca fue” (Directivo, anteriormente funcionario DEM, 61).

Los directores entrevistados atribuyen esta falta de dirección en la gestión a que la principal preocupación de la jefatura anterior era equilibrar aspectos de financiamiento de las escuelas administradas. El énfasis en el cumplimiento de matrícula y asistencia de los estudiantes caracterizaba el vínculo profesional entre jefatura DEM y directores, en desmedro de un modelo de mejora pedagógica.

era una persona que sólo le interesaban los números azules, porque él daba cuenta. (...) yo tenía unas reuniones con él y a lo único que se dedicaba, era una cosa, pero horrible, ponía unas planillas de las escuelas y te decía “la asistencia mes tanto ha sido tanto, bueno tanta plata hemos recibido, dejamos de recibir tanta plata, perdimos tantos alumnos, por lo tanto, tanta plata es menos. Las escuelas unas en azul y las otras en roja, éstas no se financian, éstas sí se autofinancian. (Directivo, amplia trayectoria, 101)

Según los directores entrevistados, las dificultades para el autofinanciamiento de las escuelas relativas a la disminución de matrícula, metafóricas con la imagen de las escuelas en “rojo”, eran atribuidas desde la jefatura del DEM a los liderazgos ejercidos en las escuelas, y en particular a sus directivos

[el ex jefe DEM decía] “¿Qué están haciendo ustedes?, baja la matrícula y no están haciendo nada”, y resulta que yo también sentía que había una parte de responsabilidad de él también por su gestión (...) yo creo que él también tenía una parte de responsabilidad importante. (Directivo, amplia trayectoria, 101)

La mayoría de los directores entrevistados evalúan negativamente la responsabilización descendente desde el municipio a las escuelas sobre sus resultados. Además, señalan valoraciones críticas sobre las competencias técnicas de los coordinadores municipales precedentes, ya que no acompañaban la implementación de los planes de mejora. Esto dificultó la puesta en marcha de procesos de cambio educativo, ya sea porque los coordinadores no conocían las normativas técnicas para el diseño de los planes o bien desorientaban a los directivos escolares en su construcción: “yo creo que el problema (...) era que los coordinadores no eran muy... no estaban muy al tanto del PME (...) de repente no, en vez de orientarnos nos confundían más” (Directivo, amplia trayectoria, 173).

Las modalidades de gestión y trabajo antes descritas se vieron modificadas sustancialmente con el cambio de jefatura del DEM, quien contaba con experiencia previa en este territorio local en otras funciones. Los coordinadores municipales identifican el cambio de jefatura de DEM como un hito que impulsó un cambio sustantivo en la forma de acompañar a las escuelas del territorio, así como en las relaciones entre los actores:

Ha ido mejorando, ha ido mejorando, hubo un cambio de jefatura. La jefa que está ahora es bien, es más cercana a las escuelas [...]. va a las escuelas, hay un problema y lo afronta, tú puedes comunicarte con ella si hay algo que no funciona... es como más, ha sido como más activo y más directo ya. (Directivo, anteriormente funcionario DEM, 61)

Esta nueva jefatura renovó la relación contractual del conjunto de coordinadores municipales y realizó concurso público para la renovación de la planta de directivos de las escuelas con un perfil más acorde al proyecto de educación que el municipio quería desarrollar.

4.2. El trabajo de los coordinadores municipales: el corazón del DEM

La labor fundamental de los coordinadores municipales consistía en la construcción, ejecución y evaluación de los PME de cada escuela y la implementación de acciones comunales en el marco de la Ley SEP. La Unidad Técnica Pedagógica del DEM estaba compuesta por seis personas (una jefatura y cinco realizando apoyo directo en escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria) y organizaban su trabajo con una estructura que permitía el acompañamiento a las escuelas

Tiene cada uno un grupo de escuelas y la idea es la atención más integral. Ellos apoyan desde (...) los PME (...) el tema de proyecto educativo, estamos trabajando un proyecto Plan Lector que tenemos que es comunal, un Plan de Apoyo en Matemáticas en colegios que han disminuido sus resultados. (Coordinador municipal, contratación anterior, 11)

Los coordinadores municipales manifiestan posiciones discursivas homogéneas respecto a lo que es un PME y sus objetivos para la educación municipal: los PME serían un instrumento de gestión que permite la mejora de los resultados académicos de una organización escolar, así como de sus procesos internos de administración y sistematicidad en el quehacer.

Los PME son representados con diversas metáforas para dar cuenta de la organización de su trabajo siendo nombrado como brújula, carta o plan de navegación: “El DEM ha ido intencionando, eh... que efectivamente las escuelas avancen a esta lógica de un plan de navegación y no un plan de recursos”. (Coordinadora municipal, nueva contratación, 120)

Desde esta definición compartida sobre los PME, la Unidad Técnico Pedagógica sustenta sus prácticas de acompañamiento y vinculación con las escuelas a partir de las directrices otorgadas por la jefatura del DEM, quien ha proyectado un trabajo continuo y permanente, con claridad en el uso de recursos y con énfasis en aspectos pedagógicos: “existe la... el tema de tener reuniones lo más sistemáticas posibles, dar direccionalidades con respecto al uso de los dineros, por donde se va a transitar este año en la parte de... de... pedagógica” (Coordinadora municipal, contratación anterior, 134).

Según los coordinadores municipales, ellos han pasado a constituirse como los agentes que establecen los vínculos inmediatos entre el sostenedor y los equipos directivos de los centros educativos. Estas relaciones son posibles en el trabajo realizado en terreno que permite generar procesos de mejora escolar con objetivos compartidos.

Yo creo que se ha dado una dinámica que es clave, que es de construir. No somos islas, yo trabajo con mis seis escuelas, pero estamos en sintonía, en qué está la otra, en qué vamos a estar todos, cómo nos ayudamos, cómo nos capacitamos, “a ver llegó la nueva orientación del PME” (...). Tenemos un mismo discurso, creo que eso es súper importante. (Coordinadora municipal, nueva contratación, 90)

Relativo a esta “sintonía” en el trabajo se advierte un discurso compartido y validado entre los coordinadores municipales respecto a la mejora y el trabajo con las escuelas. Los coordinadores municipales se identifican como portadores de un mandato, en tanto el acompañamiento técnico pedagógico que realizan es caracterizado como la tarea fundamental de la organización. Así la Unidad Técnico Pedagógica es identificada como “el corazón del DEM” (Coordinadora municipal, nueva contratación, 54).

4.3. El PME como instrumento que articula la relación entre los actores

La labor de los coordinadores consiste en supervisar la pertinencia pedagógica y viabilidad financiera de las propuestas de los PME de las escuelas. Para algunos directores el valor de esta nueva forma de trabajo desde el DEM consiste en que, en tanto trabajan más cercanamente con las escuelas, conocen sus necesidades y permiten que ciertas acciones del plan se proyecten de manera autónoma. Esto es valorado como un facilitador al momento de implementar las actividades.

Nosotros hacemos nuestro Plan de Mejoramiento, nosotros ejecutamos nuestro plan y solicitamos los recursos. El DEM no interviene, ni... porque hemos sabido que en otras comunas son los DEM o las Corporaciones los que elaboran el Plan de Mejoramiento y lo entregan a las escuelas. Nosotros en ese aspecto somos independientes, autónomos. (Directivo, nueva contratación, 146)

Parte de los directivos de las escuelas entrevistados reconocen la presencia efectiva de las coordinadoras municipales en sus escuelas, destacan su trabajo en la confección de los PME y en tareas específicas asociadas a estos tales como recordar plazos, gestionar solicitudes de recursos, “subir” planes a las plataformas virtuales dispuestas por el MINEDUC, entre otras.

[la coordinadora municipal] es una persona más del equipo (...) una persona más ... (...) estamos toda la mañana, vemos, revisamos, revisamos lo que nosotros pedimos, el listado eh... las acciones, las justificaciones y con ella estamos trabajando. O sea, aquí la responsabilidad es de todos, ella está metida en el PME nuestro como una más. (Directivo, anteriormente funcionario DEM, 107)

Además de valorar los nuevos y claros flujos de comunicación y el trabajo técnico en este apoyo y supervisión, enfatizan el trabajo colaborativo entre DEM y escuelas que permitiría la responsabilización de los distintos actores involucrados en los procesos de mejora.

4.4. El PME como instrumento que tensiona la relación entre los actores

Si bien los directivos entrevistados valoran la mayor cercanía y sistematicidad en el vínculo con el DEM a través de los coordinadores municipales, el trabajo con estos en torno a los PME ha generado un par de dilemas: la tensión interpersonal respecto de la construcción de los PME y las críticas entre los actores relativas a la administración de los recursos.

Se advierte desde el sentido compartido de los coordinadores municipales el foco pedagógico en el diseño de los PME, pero para algunos directivos este trabajo del DEM estaría más bien centrado en aspectos administrativos, y en particular en el visado de los recursos que solicitan más que de apoyo a la gestión en los aprendizajes de los estudiantes. Estos controles administrativos se describen como la itemización correcta de recursos según contenidos y el uso adecuado del financiamiento asignado:

Ellos por lo general no intervienen, dejan que las escuelas trabajen solas. La función de ellos en este caso es apoyar en la redacción del PME, que esté bien redactado, que no se pase, que uno asigne los recursos a recursos humanos tanto y a requerimientos lo otro. (Directivo, amplia trayectoria, 45)

Estos directores más críticos valoran negativamente estas acciones. Para ellos el trabajo de los coordinadores que prioriza la dimensión administrativa genera dificultades en las relaciones: “yo creo que las jefaturas, cuando una jefatura es solamente administrativa y no apunta a lo pedagógico se van a producir estos desencuentros que hay normalmente entre las escuelas y el DEM” (Directivo, amplia trayectoria, 106).

Por su parte, el modo en que el DEM gestiona las actividades para el conjunto de escuelas es objeto de críticas homogéneas por parte de los directivos entrevistados. En el municipio estudiado de la totalidad de los recursos asociados por escuela desde la política centralizada, la mitad es administrada para actividades diseñadas autónomamente por las comunidades educativas y la otra mitad por el municipio para actividades del conjunto de escuelas (actividades extraprogramáticas tales como piscina, orquesta y talleres comunales de enseñanza de matemáticas y lenguaje).

Esta modalidad particular de gestión del municipio genera tensiones relevantes para los directivos entrevistados. Si bien reconocen que la definición de acciones de mejora responde a las necesidades de las escuelas y a los lineamientos estratégicos del plan municipal, el proceso de elaboración e implementación de acciones comunales es descrito como impositivo y vertical por parte de algunos directivos más críticos

Están muy por encima de las escuelas, piensan que los directores son... no saben manejar las platas, no les dan ni una libertad, ni una, ni una, ningún resquicio así chiquitito, ellos son

los únicos que saben manejar las platas, ellos son los únicos que saben hacer las cosas bien.
(Directivo, amplia trayectoria, 153)

Los directivos escolares caracterizan las instancias de reunión como solo informativas respecto a estas acciones comunales, y en ellas no se propician discusiones que permitan modificaciones y reformulaciones a tales acciones. Esta simulación de participación genera que estos directivos perciban que dichas acciones no responden a las necesidades de sus centros educativos, generando descontento al tratarse de iniciativas financiadas con los recursos asignados a sus escuelas.

El DEM, las presenta (...), “estas son las acciones comunales”. Después te las manda por correo, no es que tú elijas como acción comunal, “estas vamos a...”, no. Ellos las presentan, te las proponen, te las ponen ahí para que las conozcas y tú las apruebes. (Directivo, anteriormente funcionario DEM, 111)

Los recursos económicos y su gestión se constituyen como una problemática relevante durante la implementación de PME y tensa las relaciones profesionales entre los actores educativos y los representantes del sostenedor. Se advierte cierta desconfianza desde los coordinadores municipales hacia los directores de las escuelas y reclamos desde los directivos hacia su sostenedor.

4.5. Los destiempos de la mejora

Respecto a la implementación de PME se puede advertir una serie de condiciones del sistema educativo que los actores entrevistados señalan como obstáculos relevantes al momento de trabajar en conjunto. Estos refieren a la burocracia y los tiempos consignados por el nivel central, y al desconocimiento que tienen los funcionarios de éste sobre las formas de implementación de PME y los tiempos necesarios para ello en las escuelas.

Sobre los tiempos destinados para la mejora educativa, los coordinadores municipales expresan que los tiempos para la elaboración de los PME son demasiado extensos, mientras que para su ejecución y evaluación son acotados. Estos desfases temporales no permiten dar solución a las necesidades de los establecimientos dado el extenso periodo entre la construcción de los planes y la entrega de recursos desde el nivel central.

La fase estratégica está hasta el 30 de julio en la nueva calendarización, ¿cómo vas a estar planificando hasta agosto y tienes tres meses para implementar un PME? Eso no está bien pensado, los PME deberían quedar listos en enero, para implementarse a partir de marzo. (Coordinadora municipal, nueva contratación, 116)

Este desfase entre la construcción y la implementación de los PME genera demoras en la petición de recursos, ya que esta solicitud solo es posible cuando los PME están completamente elaborados. Estas demoras generan que tanto coordinadores municipales como directivos evalúen críticamente a los diseñadores de la política, a quienes caracterizarían como actores que desconocen las necesidades de las escuelas, los tiempos asociados a la mejora de lo educativo y las formas en que funcionan las instituciones escolares: “la persona que piensa eso en el Ministerio [de Educación] es porque nunca ha estado en una escuela” (Coordinadora municipal, nueva contratación, 156).

Los cronogramas del nivel centralizado que desconocen la cotidianeidad escolar inciden en las relaciones laborales entre directivos de escuelas y coordinadores municipales, generando malestar entre los actores que participan del proceso: “el calendario o el cronograma que tienen los PME va muy atrasado en relación con las necesidades de los establecimientos ya, y eso a nosotros nos complica”. (Coordinadora municipal, contratación anterior, 131)

Los directivos, por su parte, expresan que se gestan relaciones sustentadas en mecanismos de presión. Dan cuenta de procedimientos tales como el cumplimiento del calendario ministerial, el reporte de evidencias respecto a las acciones desarrolladas en el marco de los PME y la subida a las plataformas virtuales del MINEDUC en una determinada fecha: “Entran cinco minutos, [imita al coordinador municipal] “vengo a preguntar cómo va el plan de mejora, necesitamos rápido, que me lo mande ahora ya” listo y se va” (Directivo, amplia trayectoria, 87).

Así el acompañamiento es experimentado como una serie de presiones vinculadas a la rendición de cuentas inherente al diseño, ejecución y evaluación de los PME en el marco de la política educativa nacional, por lo que el trabajo en terreno de los coordinadores se asocia al cumplimiento de requisitos tales como la entrega de los PME según calendarios definidos externamente, obviando sus contenidos y objetivos educativos.

5. Discusión

El objetivo de este artículo fue describir las opiniones sobre la relación entre coordinadores municipales y directivos escolares de un municipio chileno en el marco de la implementación de Planes de Mejoramiento Educativo. Esta relación es relevante ya que ambos actores articulan la implementación de políticas centralizadas en contextos locales específicos, y son responsables de la mejora de indicadores de aprendizaje de las escuelas que administran y dirigen (Ley 20.529, 2011).

En el territorio local estudiado (municipio), el conjunto de los directores de escuelas entrevistados reconoce un cambio positivo en la relación con los representantes del nivel intermedio (sostenedor y jefe de DEM) en tanto ha implementado un trabajo en terreno más pertinente para las escuelas desde el año 2016 gracias al cambio de la jefatura técnica. Esta nueva forma de trabajo con foco en la mejora pedagógica de la nueva administración ha generado intervenciones locales más periódicas, cercanas y sistemáticas por parte de los coordinadores municipales.

Según los antecedentes revisados, la articulación entre el nivel intermedio y el nivel local se ve favorecida cuando los primeros, representados en el estudio en los coordinadores municipales, planifican en conjunto con sus escuelas, articulando objetivos compartidos y considerando las condiciones contextuales de los territorios (Leithwood, 2010; Rorrer y Skyla, 2005). Así en las relaciones más periódicas y cercanas logran adaptar expectativas sobre la tarea común y su rol es validado en este ejercicio.

Sin embargo, los directivos más críticos, que coinciden con ser lo más antiguos, señalan opiniones más críticas sobre los sentidos de esta colaboración. En esta evaluación es posible advertir cierta desconfianza (Wolf, 1994) sobre las formas de implementar las acciones, la que tiene como antecedente la relación previa con la anterior administración. En esa vinculación los microcontratos que orientaban la acción se asociaban a la responsabilización directa y descendente por los resultados administrativos por lo que no se advertía la construcción de un sentido común (Schütz y Luckmann, 2009) sobre el trabajo conjunto entre el nivel intermedio y el local.

Este vínculo previo incide en la opinión sobre la nueva forma de gestión. Si bien, en los coordinadores municipales es posible identificar un sentido común (Schütz y Luckmann, 2009) sobre el proyecto municipal que representan y mediante el que orientan sus labores en los centros educativos de la comuna, para los directivos este responde más bien a la necesidad de los coordinadores municipales de cumplir con los objetivos, tiempos y acciones de la política centralizada más que a los requerimientos cotidianos de las comunidades locales. Por ello, por lo tanto, pese a los cambios en la vinculación y acompañamiento, dichas transformaciones no han permeado densamente en las subjetividades de quienes interactúan en torno a los PME, sus formas de implementación y finalidades. Dicha problemática evidencia la multiplicidad de significaciones en torno a un *frame* (Wolf, 1994) designado y consensuado a nivel central e intermedio.

La adscripción a la política centralizada que orienta la acción de los coordinadores municipales en el trabajo con los directivos es una condición necesaria para la mejora educativa en tanto representan a esta en el espacio local (Firestone, 2009; Hargreaves y Ainscow, 2015; Leithwood, 2010; Tymms, Merrell y Heron, 2008). Los coordinadores municipales se alinean al discurso oficial tanto de su empleador como del nivel central del sistema educativo que busca asegurar la calidad a través de la responsabilización del desempeño de los actores locales (Falabella y de La Vega, 2016).

La identificación con la política otorga sentido al quehacer de los coordinadores municipales, pero la dificultad según los entrevistados en la relación el nivel intermedio y el nivel local reside en este aspecto: los vínculos establecidos por parte de la coordinación y los directivos son críticas sobre la puesta en marcha de los PME. Si bien el vínculo ha mejorado, este está tensado por la planificación administrativa, en tanto

para algunos directivos escolares el acompañamiento del DEM buscaría principalmente controlar el uso de recursos financieros para cumplir con las planificaciones ante el nivel central.

El cumplimiento de las planificaciones con un diseño centralizado y poco flexible privilegia la presión por sobre los procesos de construcción compartida de los PME. Así el PME se convierte en un instrumento que más que facilitar el mejoramiento, dificulta el despliegue de procesos locales, contextualizados y democráticos en la toma de decisiones (Hargreaves y Ainscow, 2015; Firestone, 2009) ya que no logra descentralizar el control en los procesos a pesar de estar configurado teóricamente para favorecer la autonomía de las comunidades escolares (Raczynski et al., 2013). Objetivos y contenidos son logrados en esta negociación, pero la gestión de los recursos financieros y la burocracia del nivel central refuerzan el control y la centralización de la mejora escolar (Falabella y de La Vega, 2016).

En síntesis, en el caso estudiado, si bien el nivel intermedio en su trabajo concreto han intencionado la mejora pedagógica a través de una labor cercana y permanente, la relación se percibe como desigual en términos de las decisiones: los coordinadores municipales intencionan directrices de cambio con dificultades para adaptar flexiblemente lo aprendido en el contexto local y algunos directivos escolares responden a ello a través de la resistencia a estas indicaciones. El vínculo entre los actores se tensiona por las distintas expectativas y sentidos sobre los usos de los PME, que no han logrado materializar objetivos y sentidos compartidos en este espacio territorial, siendo la gestión en red un desafío.

En función de estos hallazgos, y considerando las limitaciones de este estudio sería necesario proyectar nuevas investigaciones en este campo. Las limitaciones dicen relación con que se describieron con entrevistas individuales las opiniones que tienen los actores sobre sus relaciones al momento de implementar la política, mas no se observó en el trabajo cotidiano los conflictos y negociaciones entre el nivel intermedio y el nivel local. La observación participante en distintos espacios de articulación entre coordinadores municipales, directivos y docentes permitirían comprender los procesos de implementación de la política centralizada con foco en el nivel local. A su vez al ser un caso instrumental, con una muestra limitada de participantes, sus resultados no serían factibles de generalización a otros territorios locales.

A partir de los hallazgos de este artículo, emergen una serie de lecciones para la implementación de políticas educativas que buscan mejorar la calidad. Por un lado, las proyecciones de esta investigación serían el estudio de la articulación de las instituciones públicas en Chile asociadas a la descentralización educativa. En la vinculación entre la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación y su vínculo con entidades locales, tales como sostenedores y Departamentos Provinciales; así como la implementación de los Nuevos Servicios Locales de Educación, será necesario estudiar la articulación en términos procesuales y discursivos para conocer el acompañamiento y supervisión del mejoramiento educativo.

En esta articulación sería de suma relevancia comprender los distintos roles profesionales que adoptarán quienes viabilicen estas políticas de mejoramiento para analizar la complejidad de los procesos de mejora. Los hallazgos de esta investigación permiten señalar que en la implementación de estas políticas es necesario considerar aspectos contextuales e interpersonales en los vínculos de los actores que las representan. Los sentidos y experiencias previas que poseen los participantes sobre la política, y sus respectivas contrapartes, la confianza interpersonal, expectativas y los vínculos de subordinación son fundamentales en las formas de planificación e implementación de cambios (Hubbard y Martínez, 2014).

Por último, se advirtió en este estudio que las planificaciones y plazos propuestos por las autoridades centrales no responden a los tiempos y necesidades de las escuelas para implementar procesos de mejora. Esto se constituye en un dilema al momento de diseñar políticas educacionales y su posterior implementación, ya que los tiempos destinados al mejoramiento repercuten en las relaciones que desarrolla un sostenedor con los establecimientos que administra.

Frente a ello, resulta crucial flexibilizar los mecanismos que orientan aspectos administrativos en la implementación de PME, transparentando estos procesos y entregar a los directivos un papel protagónico con respecto a la utilización de recursos. Relativo al nivel central de la política, modificar el cumplimiento de indicadores y estándares con foco en la labor contextualizada en pos de la mejora y la formación de educandos, propiciaría relaciones sustentadas en la confianza y la participación más que en la presión y en el cumplimiento de demandas descendentes.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias a la Beca de Magister Nacional del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de CONICYT Chile (folio 22171262), al Fondo Basal CIAE FB 003 del Centro de Investigación Educativa Avanzada, Universidad de Chile, y al Proyecto FONDECYT Regular N°. 1160445.

Referencias

- Anderson, S. (2017). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Bellei, C. y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile, 1980-2014. En C. Bellei (Dir.), *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23-46). LOM.
- Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. P. (2010). La asistencia técnica educativa en el marco de la subvención escolar preferencial. En C. Bellei, A. Osses y J. P. Valenzuela (Eds.), *Asistencia técnica educativa. De la intuición a la evidencia* (pp. 11- 43). CONICYT/CIAE/FONDEF.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), 115-128.
<https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62372>
- Donoso, S., Díaz, G. y Benavides, N. (2018). Propuesta de indicadores de gestión para la educación pública local nacional. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1062-1087.
<https://doi.org/10.1590/198053145524>
- Falabella, A. y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 62(2), 395-413.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Firestone, W. (2009). Accountability nudges districts into changes in culture. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 670-676.
<https://doi.org/10.1177/003172170909000913>
- González, A., González, M. y Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 47-64.
<https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.17>
- Hargreaves, H. y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. 97(3), 42-48.
<https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hubbard, L. y Martínez, R. (2014). Dimensiones del poder de la reforma escolar: las limitaciones de los sistemas de gobernanza. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 86-102.
<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.20>
- JUNAEB - Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2017). *Índice de vulnerabilidad por comuna. indicadores y resultados por comuna de la encuesta de vulnerabilidad*.
<http://junaebabierta.junaeb.cl/mapas/indice-de-vulnerabilidad-por-comuna/>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 245-291.
<https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- MINEDUC. (2012). *Manual de orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. MINEDUC

- MINEDUC. (2019). *Cuenta pública*.
<https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/06/Cuenta-publica-2018.pdf>
- Murillo, F. (2009). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181- 217). CEPPE-UC.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal, evidencia empírica, reflexiones, y líneas de propuesta. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 105-132). UNICEF.
- Rorrer, A. y Skyla, L. (2005). Leaders as policy mediators: The reconceptualization of accountability. *Theory into Practice*, 44 (1), 53-62.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_8
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 7-32.
- Spillane, J., Diamond, J., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. y Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.
<https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Stake, R. (1999). *Investigación de estudio de casos*. Morata
- Taylor, P. (2011). The evolution of accountability. *Journal of Education Policy*, 26(6), 735-756.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2011.587539>
- Tymms, P., Merrell, C. y Heron, T. (2008). The importance of districts. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(3), 261-274.
<https://doi.org/10.1080/09243450802332069>
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 219-254). CEPPE.
- Wolf, M. (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. Cátedra.

Breve CV de los/as autores/as

Manuel Pineda

Académico en la Escuela de Sociología de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. Es Magíster en Sociología de la Modernización por la Universidad de Chile y Sociólogo por la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Sus temas de investigación se relacionan con políticas educativas, comunidades educativas y cambios escolares, educación media técnica y calidad educativa. Email: mpinedat@ucsh.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4853-041X>

Evelyn Palma

Investigadora Postdoctoral del Núcleo de Investigación “Vidas cotidianas en Emergencia: territorio, habitantes y prácticas” del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile (Chile). Es Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina, Magíster en Análisis Institucional y Grupos por la Universidad ARCIS y Psicóloga por la Universidad de Chile. Sus temas de investigación se relacionan con asesoría institucional y mejora en convivencia y gestión escolar, subjetividades infantiles en espacios institucionales y transmisión de la memoria del pasado conflictivo en el espacio escolar. Email: epalmafl@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9421-1623>

Jenny Assaél

Profesora Titular Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Chile y miembro del Comité Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Es Psicóloga con estudios de posgrado en investigación cualitativa. Investigadora asociada al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora de Red ESTRADO y del Grupo de Trabajo Políticas Educativas y Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe de CLACSO. Tiene una larga trayectoria en investigación cualitativa, particularmente en etnografía escolar, políticas educativas, cultura escolar y trabajo docente. Email: jennyassael@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5597-5241>

Jesús Redondo

Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y miembro del Comité Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, y del Equipo de Psicología Educación y Sociedad (EPE). Actualmente ocupa el cargo de Director del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Es Doctor en Pedagogía y Ciencias de la Educación, Psicólogo, Licenciado en Psicología y Licenciado en Pedagogía, con estudios de posgrado en evaluación educativa. Investigador asociado al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y del Grupo de Trabajo Políticas Educativas y Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe de CLACSO. Tiene una larga trayectoria en investigación en políticas educativas, juventud, educación superior, evaluación. Email: jredondo@uchile.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-2590>

Implicaciones de la Inspección Educativa en Cataluña en el Proceso de Autonomía de Centros

Implications of the Educational Inspection in Catalonia in the Process of Autonomy of Schools

Joan Segura ^{1,*}, Joaquín Gairín ², Patricia Silva ¹

¹ Universitat de Lleida, España

² Universitat Autònoma de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Inspección educativa
Dirección escolar
Autonomía de centros
Calidad educativa

RESUMEN:

Cataluña es un referente en autonomía de centros a partir de la aprobación de la Ley educativa (LEC) de 16 de julio de 2009. El presente estudio analiza los cambios en las funciones de la Inspección educativa en su relación e implicación con los centros y la dirección a partir del desarrollo del Decreto de autonomía de Centros (2010). El interés se centra en indagar en la Inspección educativa como unos de los actores principales en este proceso de autonomía. La metodología mixta, ha combinado aproximaciones cuantitativas y cualitativas y consideró la región como caso de estudio. El estudio ha incluido la aplicación de un cuestionario con una muestra final de 88 inspectores/as, 12 entrevistas en profundidad y 2 grupos de discusión de 5 inspectores/as y de 6 directores/as de centros educativos. El estudio cuantitativo realiza un análisis descriptivo y el cualitativo profundiza en algunos datos y busca procesos interpretativos por parte de los implicados en la temática. Los resultados revelan el papel de la Inspección en el proceso de implementación de la autonomía en los centros, y como soporte a las Direcciones escolares. El estudio afirma que la Inspección debe evolucionar hacia una realidad más práctica y presencial, disminuyendo la burocracia y definiendo y seleccionando sus tareas y funciones.

KEYWORDS:

Educational inspection
School leadership
Autonomy of schools
Educational quality

ABSTRACT:

Catalonia is a benchmark in the regulation of the autonomy of schools as of the approval of the Educational Law (LEC) of July 16, 2009. This study analyzes the changes in the functions of the Educational Inspection in its relationship and involvement with schools and the leadership from the development of the Schools Autonomy Decree (2010). The interest is focused on investigating the Educational Inspection as one of the main actors in this autonomy process. The mixed methodology has combined quantitative and qualitative approaches and considered the region as a case study. The field study has included the application of a questionnaire with a final sample of 88 inspectors, 12 in-depth interviews and 2 discussion groups of 5 inspectors and 6 directors of schools. The quantitative study performs a descriptive analysis and the qualitative study delves into some data and looks for interpretive processes by those involved in the subject. The results reveal the role of the Inspectorate in the entire process of implementing autonomy in schools, and as a support for school directorates. The study stated that the Inspection must evolve towards a more practical and face-to-face reality, reducing the bureaucracy and defining and selecting its tasks and functions..

CÓMO CITAR:

Segura, J., Gairín, J. y Silva, P. (2021). Implicaciones de la inspección educativa en Cataluña en el proceso de autonomía de centros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 53-62. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.004>

*Contacto: j.segura@pip.udl.cat

ISSN: 1696-4713

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

Recibido: 27 de marzo 2020

1ª Evaluación: 26 de mayo 2020

2ª Evaluación: 17 de junio 2020

Aceptado: 13 de julio 2020

1. Introducción

Según Moreno y otros (2018), en los últimos diez años se han producido un incremento de estudios referentes a la Inspección educativa debido al interés por parte de la comunidad científica y la aportación que supone en mundo educativo.

El presente estudio analiza los cambios que se están produciendo en las funciones de la Inspección educativa en Cataluña respecto a los centros educativos y sus direcciones a partir del desarrollo del Decreto de autonomía de Centros desarrollado a partir de la Ley educativa (LEC) aprobada el 16 de julio de 2009. Esta, supuso la concreción de dos aspectos fundamentales sobre organización y gestión educativa: el Decreto de autonomía de centros educativos y el Decreto de direcciones de centros públicos.

El Decreto 102/2010 de Autonomía de centros educativos nace con el objetivo de mejorar el rendimiento y los resultados educativos del alumnado y la cohesión social. El Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de Dirección de los centros docentes trata de fortalecer la figura del Director, otorgándole más competencias y más responsabilidades para liderar proyectos educativos sólidos para sus centros, asumiendo algunas tareas que hasta ahora eran competencia exclusiva de la Inspección educativa.

Las funciones de la Inspección educativa no varían ante estos cambios, pero si su relación con los centros educativos y los equipos directivos. Estos aspectos son los abordados por el estudio a partir de una metodología mixta que, combinando aproximaciones cuantitativas y cualitativas, se desarrolla en 2 fases: una primera descriptiva, y una segunda interpretativa.

2. Marco teórico

El informe de la OCDE (2014), a partir de las pruebas PISA de 2012, afirma que, los países donde los centros educativos rinden cuentas de sus resultados haciendo públicos los datos de sus logros y tienen una mayor autonomía en la asignación de los recursos, tienden a obtener un mejor rendimiento de los estudiantes que aquellos que cuentan con menos autonomía. Aporta unos datos y una de sus recomendaciones subraya que los centros españoles tienen menos autonomía que la media de la OCDE para el desarrollo de contenidos y la evaluación: en España, el 58% de los alumnos asisten a centros con cierta autonomía para determinar su oferta educativa, comparado con el 82% de media en los países desarrollados (Segura, 2018).

En 1985, España, a través de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), comienza a fijar las bases para desarrollar la autonomía, pero no ha sido hasta el año 2006, aprobada la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el 2013, a partir de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuando se ha reforzado el principio de autonomía de los centros educativos. Esta última Ley hace una apuesta muy fuerte por el desarrollo de la autonomía de centros, con el objetivo de combatir el fracaso escolar y mejorar el rendimiento académico de los alumnos a través de esta autonomía otorgada a los centros.

Según Bolívar (2010), la LOE fue la Ley clave para iniciar todo el proceso de autonomía a los centros, ya que abrió las puertas a las diferentes Comunidades Autónomas para que pudieran desarrollarla en su territorio a través de los Reglamentos Orgánicos de los centros (Andalucía y otras comunidades) o del Decreto de Autonomía de centros (Cataluña).

El Decreto de autonomía de los centros de Catalunya es uno de los primeros del Estado Español y se completa con el Decreto de Direcciones (2010), que da respuesta a todas las necesidades que se cree carecían las direcciones de los centros escolares explicitando de manera muy clara las tareas, funciones, figura, temporalidad, formación, acceso de las direcciones u otras actividades de este rol.

Contrariamente, no se genera ningún cambio vinculado con las tareas de la Inspección educativa. Según Silva (2011), el Decreto 102/2010 de Autonomía únicamente señala que la Inspección de educación debe adecuar las actuaciones que le corresponden en el ejercicio de sus funciones al

régimen de autonomía de los centros (art. 3.2.), lo mismo que el artículo 179.2 LEC (2009) cuando hace referencia a las atribuciones de la Inspección. Resumiendo, y en pocas palabras, la Inspección debe adaptarse a las Direcciones de los centros y a sus necesidades.

Actualmente en Cataluña, la Inspección educativa está regulada por el Decreto 266/2000, de 31 de julio, con la modificación de algún artículo en 2002, cuando todavía no era una realidad la autonomía de centros. Su artículo 2 hace referencia a las funciones de:

- Supervisar, asesorar, evaluar los centros y al profesorado
- Orientar a los equipos directivos
- Cuidar por el cumplimiento de la normativa
- Informar y colaborar en actividades vinculadas a la enseñanza.

Estas funciones van en consonancia con las que se desarrollan en diferentes países europeos. Tal como afirma Lorente (2010), considera que la Inspección europea lleva a cabo tres funciones básicas y propias como órgano de la administración. Estas son:

- Ejercer la función de control de la normativa legal como garantía del derecho de los ciudadanos a la educación.
- Realizar la evaluación del funcionamiento y de los resultados de los centros educativos y de sus profesores.
- Asesorar y orientar para una adecuada aplicación de la legislación educativa con el fin de una mayor calidad educativa.

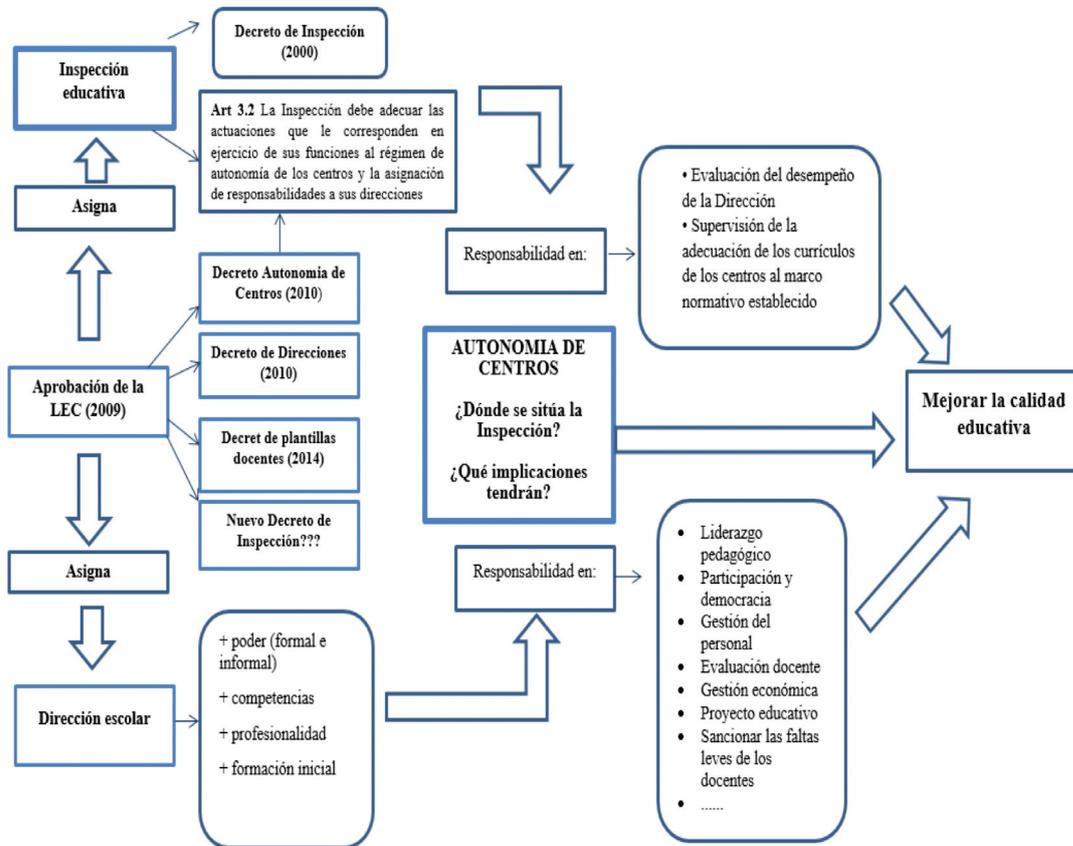
Retornando a Cataluña, Del Pozo (2016a), en relación a estas funciones, hace referencia al nuevo papel de la Dirección escolar:

La LEC (2009), al definir las nuevas competencias del director de los centros públicos, acercó su perfil a lo que hasta entonces ostentaba sólo la Inspección educativa. Así, para que el director pudiera ejercer sus competencias como jefe de personal, la Ley lo consideró como autoridad pública, le asignó competencias para intervenir en la evaluación del personal del centro y capacidad para observar la práctica docente en el aula y, en general, para supervisar todas las actividades educativas. Hasta ese momento, estas cuatro competencias eran exclusivas de la inspección educativa. (p. 9)

Se apuesta por un proceso de cambio a partir de la autonomía de centros, pero no se acaban de adecuar las actuaciones de la Inspección en todo este estado de transformación. Posiblemente sea este uno de los mayores conflictos en el que se encuentra actualmente el Sistema educativo catalán y un problema que no ha sabido resolver o descifrar.

La figura 1 representa la situación actual de la Dirección escolar, que sale muy reforzada, ganando en competencias y responsabilidad y compartiendo funciones que hasta ahora eran exclusivas de la Inspección. Paralelamente, la Inspección, continúa rigiéndose por un Decreto del año 2000 y, por lo tanto, sin una actualización tan necesaria en el actual marco de autonomía.

Figura 1
Mapa conceptual de las funciones y tareas entre dirección escolar e inspección educativa



Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar la finalidad principal sería la mejora de la calidad educativa, así también lo considera Moreno (2019) cuando afirma que la Inspección educativa, preserva y defiende la calidad de la educación, siendo esta un referente para la mejora del sistema educativo. Para Del Pozo (2016b), una de las atribuciones asignadas al director/a sería la supervisión de la práctica docente con la pérdida de exclusividad que tenía la Inspección educativa hasta ahora. Lo mismo sucede con la función de supervisar y evaluar el ejercicio de la función docente, colaborando directamente con la Inspección.

Siguiendo en esta misma línea, Colom (2011), considera que la Dirección queda muy reforzada, estableciéndose una serie de ámbitos de responsabilidad que crecen de forma significativa. No sucede lo mismo cuando nos referimos a la Inspección, se entiende que ésta deberá participar y colaborar, pero ahora desde una perspectiva de acompañamiento a cada centro, ya que, dependiendo de la autonomía de cada uno, las necesidades serán unas y no otras. Como propuesta para ubicar a la Inspección en el proceso de autonomía, Prat (2011) apuesta como actuación principal de la Inspección desarrollar los procesos de evaluación del sistema educativo y su participación en estos procesos. Esto conlleva enfocar la tarea de la Inspección, que no por ello pasa a ser menos importante, ya que suministra a las direcciones los inputs necesarios para desarrollar su labor.

3. Método

Siguiendo a Onwuegbuzie y Leech (2006), se plantea una investigación mixta con preponderancia cualitativa y el método del estudio de casos; más concretamente, el estudio colectivo de casos (Stake,

2005), que implica el estudio de la Inspección educativa a partir de diferentes casos en situaciones diversas.

El objetivo general es: Analizar los cambios que se están produciendo en las funciones de la Inspección educativa en su relación e implicación con los centros educativos y las direcciones escolares a partir del desarrollo del Decreto de autonomía de Centros. Como objetivos específicos se plantean:

- Describir la situación actual de la Inspección educativa y la autonomía de centros en Cataluña
- Valorar la función inspectora en relación con el trabajo que desarrolla a partir del Decreto de Autonomía de centros.
- Analizar las percepciones de la Inspección educativa y la Dirección escolar en referencia a sus funciones y la relación entre ambos.
- Describir la aportación de la Inspección educativa en el proceso de la mejora de la calidad educativa en los centros que desarrollan la autonomía.
- Identificar propuestas de mejora para el ejercicio de la Inspección, dando respuesta a las necesidades que han surgido durante el estudio.

Categorías de análisis y variables

En la parte cualitativa del estudio se parte de la teoría Fundamentada: Método Comparativo Constante (Glaser y Straus, 1967). Este nos ayuda en la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos.

El hecho de categorizar, supone un proceso de agrupamiento. En este proceso de agrupación se crean las metacategorías entendidas éstas como un conjunto de categorías, según los criterios establecidos en la investigación y que permiten agrupar más información (Silva, 2008). Se parte de 18 categorías codificadas en temas y patrones, realizando una lectura de estas para encontrar las relaciones y similitudes entre ellas con la finalidad de realizar agrupamientos más reducidos. En esta revisión surgen 8 metacategorías de las 18 categorías que se definen en:

- Situación actual de la inspección educativa
- Situación actual de la autonomía de centros
- Relación Direcciones e Inspección Educativa
- Dualidad de funciones entre las direcciones escolares y la Inspección educativa
- Funciones de la inspección educativa en el proceso de autonomía de centros
- Aportaciones de la Inspección educativa en el marco de autonomía
- Necesidades de la inspección educativa en el marco autonómico
- Propuestas de mejora de la inspección educativa

Las técnicas y test estadísticos que se utilizan referentes a la parte cuantitativa de la investigación encontramos:

- En variables cualitativas (nominales): distribución de frecuencias y porcentajes.
- En variables cuantitativas: Descripción a las herramientas habituales de centralidad (media, mediana) y variabilidad (desviación estándar).
- Test U de Mann-Whitney y Test H de Kruskal-Wallis de diferencias para grupos independientes entre sí, en variables numéricas

- Test Chi-cuadrado de dependencia entre variables categóricas.
- El nivel de significación fijado es el habitual 5% (significativo si $p < .05$) análisis inferencial

También se utilizan estadísticas inferenciales con la finalidad de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de los Inspectores/as. Se cruzan algunas de las variables dependientes generadas por las preguntas, con los dos factores seleccionados llamados (variables independientes) característicos de la muestra: 1) Situación profesional y 2) cargo en la Inspección.

Los métodos empleados son estado de tipo no-paramétrico, principalmente por el reducido N de encuestados; pero también por la dificultad de probar el ajuste a la normalidad de las variables Likert.

Participantes

La selección de la muestra varía dependiendo de la perspectiva cualitativa y cuantitativa y del instrumento elegido para la recogida de la información. Nuestro universo son los Inspectores e Inspectoras de educación. En cuanto a la población acota todos aquellos Inspectores/as que desarrollan sus tareas en Cataluña (243), que es el centro de estudio. Además, para la realización de las entrevistas en profundidad se ubican más concretamente en el territorio leridano. También se selecciona esta parte de territorio catalán por los grupos de discusión, donde también incorporamos a las Direcciones escolares para contrastar las percepciones de la Inspección educativa. Se comprende que los directores/as ofrecen la posibilidad de aportar visiones diferentes además de dar su respuesta para con la relación profesional entre Inspección educativa y Direcciones escolares.

Instrumentos de recogida de información

Para la elección de la instrumentalización (figura 2) que diera respuesta a los objetivos planteados se partieron de tópicos delimitados previamente por la revisión normativa y de la literatura existente, de acuerdo a autores como Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), Sandín (2003) y Taylor y Bogdan (2010). Las fases consideradas en el estudio y los instrumentos considerados se pueden concretar en:

Fase descriptiva:

- Análisis de documentos: Para la caracterización general de los inspectores se consultaron diferentes Decretos, Planes directores de la Inspección educativa, diferentes Leyes educativas, bases de datos, etc.
- Cuestionario: Constó de 28 preguntas de diferente tipología, divididas en 8 bloques teniendo presente los datos personales de identificación. De un total de 243 inspectores, contestaron 88.
- Entrevista en Profundidad: Se realiza 12 entrevistas a Inspectores/as del Servicio Territorial de Enseñanza en Lleida con 15 preguntas divididas en 7 bloques de contenidos.

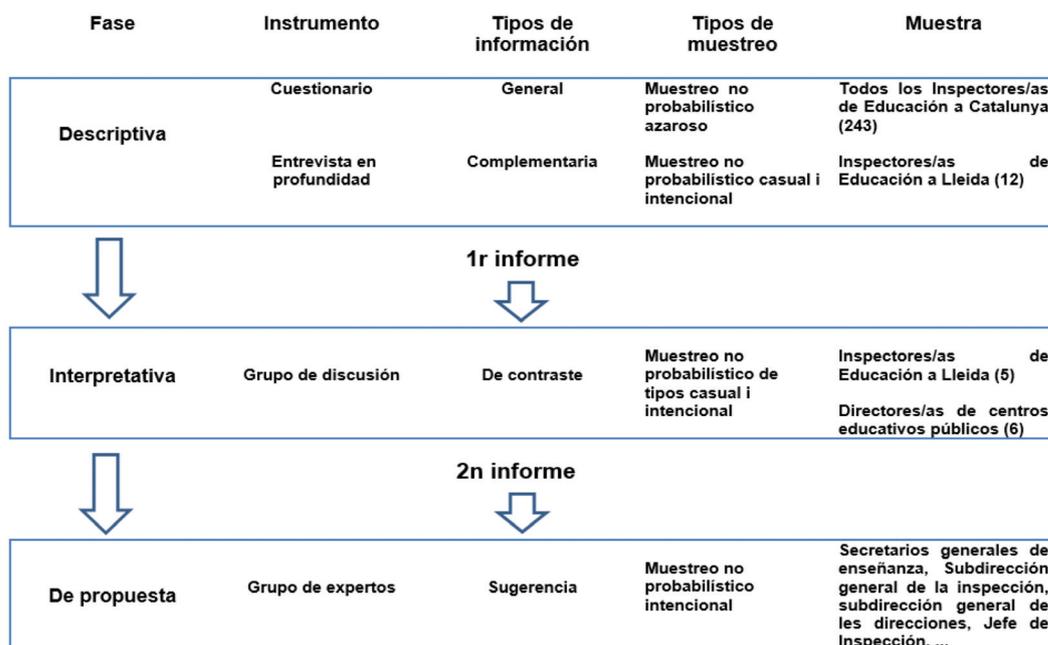
Fase interpretativa:

- Grupo de discusión: Se generan 2 grupos de discusión con los agentes educativos (inspección, Dirección escolar) para debatir sobre 5 preguntas iniciales abiertas a otras que fueron surgiendo. En primer grupo son 4 directores y 2 directoras de diferente tipología de centros; el segundo grupo está compuesto por 4 Inspectores y 1 Inspectora

Fase propositiva:

- Cuestionario: Intervinieron 6 expertos de la materia (agentes de la Administración educativa con mucha experiencia y con estrecha relación con la Inspección educativa), para contrastar los resultados obtenidos en la fase interpretativa.

Figura 2
Fases estudio



Nota. Elaboración propia.

Análisis de datos

Respecto al análisis de datos, el cuestionario se valida inicialmente por 12 especialistas de educación vinculados a la Inspección educativa y a las Direcciones escolares. La aplicación que se utiliza es Google Drive y la explotación de la información se realiza a través de la aplicación estadística IBM-SPSS-22. Para la estimación de la fiabilidad se utiliza la clásica ecuación alfa de Cronbach de consistencia interna, muy similar a la correlación intraclass, y que toma valores en el rango [0-1]. El resultado que se obtiene (783; IC al 95%: 704-849) indica que la fiabilidad es alta y estadísticamente significativa ($p < 0,001$).

El tratamiento estadístico del cuestionario contempla dos tipos de análisis: un descriptivo de las respuestas recogidas en el cuestionario, y un segundo inferencial. La muestra utilizada se consideró como estadísticamente representativa de la población de estudio, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 8:34\%$, en el supuesto más desfavorable de varianza máxima ($P = Q = 12,50$).

Las entrevistas buscan la identificación y tratamiento a través de categorías, combinando procesos de revisión reiterada y de saturación de la documentación con la herramienta computacional ATLAS-TI (versión 7). Las meta-categorías resultantes fueron 8. La selección de los entrevistados fue, al principio, es casual o por accesibilidad; posteriormente, se realiza un muestreo intencional, seleccionando aquellos que cumplieran con unos criterios previamente establecidos: paridad, situación laboral en la Inspección y tiempo trabajado. Cada entrevista y entrevistado tiene un código asignado (IE-01-Inspector/a de educación – entrevista número 01).

Para identificar validar y triangular información, se quiso crear diferentes grupos de discusión con los agentes educativos. El tipo de muestreo es igual que en la entrevista, casual a la hora de acceder a la población, pero intencional para seleccionarlos para el grupo de discusión. La selección de los grupos busca la diversidad siguiendo criterios como la experiencia, edad, sexo, etapa educativa, entre otros dependiendo del grupo.

En este caso también se codifica cada grupo de discusión:

- GDDCE-01. Grupo de discusión de directores/as de Centros educativos
- GDIE-01. Grupo de discusión de Inspectores/as de educación

Las fases descriptiva e interpretativa se completan con una tercera fase propositiva que es sometida a validación a través de un cuestionario por 6 expertos del mundo educativo y la Inspección. Este grupo de expertos ayudan a contrastar los resultados obtenidos en la muestra seleccionada y a terminar de definir las propuestas de mejora surgidas de las conclusiones. El tipo de muestreo utilizado para la selección de la muestra fue totalmente intencional en este caso y vinculado a la identificación de personas especialistas (han escrito o participado en procesos normativos vinculados a la temática).

4. Resultados

Los resultados más significativos se presentan de manera sintética partiendo de las meta-categorías desarrolladas a partir del proceso de categorización y codificación de los datos obtenidos de los diferentes instrumentos para su triangulación.

4.1. Situación actual de la autonomía de centros

La autonomía de centros se considera necesaria para conseguir la mejora de la calidad educativa. Uno de los factores a tener en cuenta para su mejora, es la necesidad de tiempo para su implantación (cuadro 1).

Cuadro 1
Resultados pregunta 8 del cuestionario

	N	% del Grado de acuerdo				Descriptivos		
		Nada	Poco	Bast.	Tot.	Media	Med.	Desv. Est.
8. Necesidad de la autonomía de centros para mejorar la calidad educativa.	87	0,0	4,6	33,3	62,1	3,57	4,00	0,58

Nota. Elaboración propia.

Yo pienso que sí es necesaria la autonomía de centros, ¿y por qué? las Direcciones del centro deben tener la suficiente autonomía para poder establecer sus objetivos, su progreso y sus procesos de trabajo, ... Pienso que si es necesario avanzar hacia la autonomía de centros. (EIE-08- 8: 1 (7: 7))

Se señala que la autonomía es buena para la mejora de la calidad educativa, aunque se percibe que no es efectiva. Además, la Inspección considera que las Direcciones no se la creen y les falta formación y decisión; y las Direcciones afirman que no tienen suficientes herramientas para ser autónomos y tomar las decisiones que comporta.

Se entiende que las malas praxis por parte de las direcciones escolares no deberían de producirse y, si sucede, la Inspección tiene herramientas para detectarlas y corregirlas.

4.2. Situación actual de la inspección educativa

Se apuesta por un liderazgo pedagógico de manera externa a través del asesoramiento a partir de los conocimientos adquiridos por la Inspección. Se considera de gran ayuda en la evolución y mejora pedagógica y de funcionamiento de un centro educativo. Las palabras que más se repiten es ayuda, asesoramiento y reparadores de problemas.

La Inspección debe conocerse, ser visible para todos y difundir sus funciones en el sistema educativo. Entre las dificultades operativas, encuentran que el porcentaje alto de comisiones de servicios (74,5%), perjudica la estabilidad de la Inspección como Cuerpo (cuadro 2).

Cuadro 2
Resultados pregunta 14 del cuestionario

	N	Descriptivos			Respuestas de mayor frecuencia (%)
		Media	Med.	Desv. Est.	
14. El 74,5% de comisionados en la Inspección Educativa perjudica la estabilidad de esta como Cuerpo.	86	2,76	3,00	0,98	Bastante de acuerdo (40,7)

Nota. Elaboración propia.

Para cerrar este apartado aportamos la valoración que hacen de su nivel de fortaleza como Institución, la nota numérica es de un aprobado alto cercano al notable.

Añadir, que aparte del análisis estadístico descriptivo en algunas preguntas del cuestionario, se realiza un segundo inferencial de las variables implicadas. Esto significa cruzar algunas de las variables dependientes generadas por las preguntas con los dos factores llamados (variables independientes) característicos de la muestra: 1) Situación profesional y 2) Cargo en la inspección.

Para los cruces del primer factor, se parte de dos niveles (Inspectores/as de educación funcionarios y Funcionarios docentes que ejercen como Inspectores /as) El segundo factor está definido con 3 niveles o categorías: Inspector /a jefe y adjunto/coordinadores /as / sin cargo actual. En cuanto al primer factor en función de la situación profesional, los resultados de los contrastes de las variables del cuestionario se presentan en el cuadro 3. Como se puede comprobar en ella, no se han encontrado diferencias significativas ($p > 0,05$) entre los Inspectores de Educación funcionarios y los funcionarios docentes que ejercen como Inspectores en las variables de la P.14 (Comisión de servicios perjudica...) y la P.15 (Fortaleza de la IE).

Cuadro 3
Análisis inferencial inspección educativa. Situación profesional

	Funcionarios IE (n=27)		Doc. Inspect. (n=61)		Test de MW	
	Media (D.E.)	Med.	Media (D.E.)	Med.	Valor	p-valor
14. El 74,5% de comisionados en la Inspección Educativa perjudica la estabilidad de la Inspección como Cuerpo.	3,00 (0,92)	3,00	2,64 (1,00)	3,00	1,64*	0,101
15. Valoración de la fortaleza de la Inspección Educativa actualmente.	5,70 (2,13)	6,00	6,23 (1,47)	6,00	0,95*	0,340

Nota. * No significativo ($p > 0,05$). Elaboración propia.

El segundo factor en función del cargo que ejerce en la Inspección educativa, tampoco se han encontrado diferencias que puedan considerarse como estadísticamente significativas ($p > 0,05$) entre los cargos comparados en ninguna de las variables de esta sección (cuadro 4).

Cuadro 4
Análisis inferencial inspección educativa. Cargo que se desempeña

	Sin cargo (n=11)		Inspect. jefe y adj. (n=36)		Coord. (n=41)		Test de KW	
	Media (D.E.)	Med.	Media (D.E.)	Med.	Media (D.E.)	Med.	Valor	p-valor
14. El 74,5% de comisionados en la Inspección Educativa perjudica la estabilidad de la Inspección como Cuerpo.	2,73 (0,79)	3,00	2,66 (1,11)	3,00	2,85 (0,92)	3,00	0,57*	0,753
15. Valoración de la fortaleza de la Inspección Educativa actualmente.	5,91 (1,04)	6,00	6,11 (2,06)	7,00	6,07 (1,54)	6,00	0,71*	0,701

Nota. * No significativo ($p > 0,05$). Elaboración propia.

La vertiente cualitativa también refuerza estos datos e, incluso, encontramos opiniones que se quejan de esta posición laboral y lo relacionan con la independencia como Cuerpo de Inspección.

Me he encontrado con alguna Inspectora que cuando he tenido algún problema y, para no mojarse, ha tenido problemas. No ha velado por resolver el problema en el centro por miedo a su situación laboral. (GD1 DCE - 01:30 (43:43))

4.3. Funciones de la inspección educativa en el proceso de autonomía de centros

Los participantes consideran que las funciones actuales de la Inspección no se actualizan al nuevo marco educativo y tampoco están ubicadas en el nuevo marco de autonomía (cuadro 5).

Cuadro 5
Resultados pregunta 19.1 del cuestionario

	N	% Grado de acuerdo				Descriptivos		
		Nada	Poco	Bast.	Tot.	Media	Med.	Desv. Est.
19.1. Las funciones actuales de la Inspección no se actualizan al nuevo marco educativo.	86	7,0	40,7	45,3	7,0	2,52	3,00	0,73

Nota. Elaboración propia.

Señalan que asesorar, evaluar y supervisar son las funciones más significativas y donde se invierte mayor tiempo de trabajo. De las tres funciones, la que más dedicación ocupa es la evaluación, aunque muchas veces se trabaja de manera transversal. Ubicados en la autonomía de centros, el asesoramiento es una de las funciones más importantes a desarrollar. La visión exterior de la Inspección, el conocimiento del trabajo que se hace en muchos centros o la experiencia de muchos años son factores a tener en cuenta. Un buen ejemplo sería el que aporta el participante 7:

La Inspección siempre influye por la vía del asesoramiento que, está, en definitiva, en dar una opinión. Es difícil establecer diferencias entre supervisión, evaluación y asesoramiento. Cuando vas a un centro, normalmente vas a supervisar un elemento, y puede surgir la necesidad de hacer un asesoramiento o bien una evaluación formativa. Los inspectores cuando van a un centro van con el triángulo de nuestra función: supervisión, evaluación y asesoramiento. (EIE-07- 7: 9 (38:38))

4.4. Relación direcciones e inspección educativa

En referencia al Decreto de Direcciones escolares (2010), consideran que las funciones, tareas y el rol de los directores y directoras han supuesto cambios. Aspectos como el ser considerados autoridad pública, tener mayor poder de decisión en el currículo, metodología, plantillas o mayor responsabilidad en los resultados de los centros educativos son algunas de las novedades (cuadro 6).

Destacan la importancia de la formación para liderar un centro educativo por parte de las direcciones. El paso de docente a director/a es muy rápido y no hay la suficiente formación para adaptarse a este nuevo rol. Necesidades formativas en liderazgo, en toma de decisiones, en gestionar el personal, evaluar o entrar en el aula son algunas de las carencias cuestionadas desde la visión de la Inspección.

Cuadro 6
Resultados pregunta 20.2 y 20.3. del cuestionario

	N	% Grado de acuerdo				Descriptivos		
		Nada	Poco	Bast.	Tot.	Media	Med.	Desv. Est.
20.2. El objetivo de mejora de la calidad del centro requiere del trabajo conjunto que se produzcan entre estos dos agentes.	88	0,0	4,5	40,9	54,5	3,50	4,00	0,59
20.3. Los diferentes decretos han supuesto cambios en la relación entre la Inspección, los centros docentes y las direcciones escolares.	88	2,3	23,9	50,0	23,9	2,95	3,00	0,76

Nota. Elaboración propia.

La Inspección considera, en este contexto, que puede ayudar a formar mejores líderes de los centros educativos, pero también a regular si el liderazgo que se está desarrollando en el centro es correcto (cuadro 7).

Cuadro 7
Resultados pregunta 21 del cuestionario

	N	% Grado de acuerdo				Descriptivos		
		Nada	Poco	Bast.	Tot.	Media	Med.	Desv. Est.
21. La Inspección, dentro de sus funciones, está ayudando a mejorar el liderazgo de las Direcciones ante las dificultades.	88	0,0	3,4	55,7	40,9	3,38	3,00	0,55

Nota. Elaboración propia.

4.5. Dualidad de funciones entre las Direcciones escolares y la Inspección educativa

La Inspección educativa indica que no le supone ningún problema este aumento de funciones a las Direcciones escolares. Lo viven de una manera positiva y entienden que el modelo debe ser este y no identifican duplicidad de funciones. Se entiende que donde no llegue la Dirección llegará la Inspección, por lo tanto, se complementan con un mismo objetivo.

La Dirección tiene autonomía y debe ejercerla y la Inspección asesora, supervisa y evalúa, ninguna duplicidad de funciones, como señala uno de los participantes:

El aumento de autonomía de centros no implica una pérdida de las tareas del inspector. Todo el tema de supervisión y asesoramiento continúa, y cada vez más los centros te lo piden. No creo que suponga ninguna pérdida de nada; es más, considero que es mucho mejor el modelo este, donde los Directores tengan más autoridad con el Claustro que el modelo anterior. (EIE-04- 4: 6 (25:25))

4.6. Aportaciones de la Inspección educativa en el marco de autonomía

Sobre las aportaciones de la Inspección educativa al sistema educativo se señalan: la evaluación centros, la supervisión de adjudicaciones de plazas, la arbitrariedad y propuestas de mejora en los centros después de analizar los resultados de los centros o el análisis de resultado (cuadro 8).

Cuadro 8
Resultados pregunta 23 del cuestionario

	N	% de respuesta					Descriptivos		
		Nada	Poco	Norm.	Bast.	Muc.	Media	Med.	Desv. Est.
23.10. En la evaluación de centro función docente y directiva, planes y programas ...	88	0,0	0,0	5,7	23,9	70,5	4,65	5,00	0,59
23.12. En la solución de quejas y denuncias.	88	0,0	0,0	1,1	34,1	64,8	4,64	5,00	0,51
23.9. En el asesoramiento a los centros, equipo directivo, docentes.	86	0,0	0,0	4,7	34,9	69,5	4,56	5,00	0,59
23.1. En las direcciones escolares	88	0,0	0,0	4,5	51,1	44,3	4,40	4,00	0,58
23.6. En la resolución de conflictos	88	2,3	0,0	11,4	51,1	35,2	4,17	4,00	0,80
23.8. En la orientación a los centros.	88	2,3	0,0	11,4	54,5	31,8	4,14	4,00	0,79
23.3. En la mejora de la calidad educativa	87	2,3	0,0	11,5	69,0	17,2	3,99	4,00	0,71
23.13. En la difusión de buenas prácticas.	88	8,0	0,0	14,8	61,4	15,9	3,77	4,00	0,99
23.5. En la mediación	88	4,5	0,0	26,1	53,4	15,9	3,76	4,00	0,88
23.11. En el trabajo en red.	88	6,8	0,0	29,5	47,7	15,9	3,66	4,00	0,98
23.4. En la formación del profesorado y equipos directivos.	88	14,8	0,0	22,7	51,1	11,4	3,44	4,00	1,17
23.7. En la innovación educativa	88	9,1	0,0	35,2	48,9	6,8	3,44	4,00	0,97
23.2. Al profesorado	88	13,6	0,0	42,0	37,5	6,8	3,24	3,00	1,07

Nota. Elaboración propia.

4.7. Necesidades de la inspección educativa en el marco autonómico

El cuadro 9 recoge las necesidades de la Inspección educativa en el marco autonómico de manera general y específica. Están ordenados de más a menos grado de acuerdo, pudiendo observar una concentración

en los dos valores más altos (bastante y total acuerdo) y bastante homogeneidad en las respuestas (con desviaciones estándar bajas).

Cuadro 9
Resultados pregunta 25 del cuestionario

	N	% Grado de acuerdo				Descriptivos		
		Nada	Poco	Bast.	Tot.	Media	Med.	Desv. Est.
25.9. Sintetizar la multitud de funciones y tareas que desarrolla la Inspección, ...	87	0,0	10,3	41,4	48,3	3,38	3,00	0,67
25.6. Formación inicial común reglada para los inspectores que se incorporan al Cuerpo	88	0,0	9,1	44,3	46,6	3,38	3,00	0,65
25.4. Modificar la ordenación actual de la inspección para adaptarse a los retos educativos actuales	87	0,0	9,2	46,0	44,8	3,36	3,00	0,65
25.2. Cambiar el modelo de control burocrático por un menos burocrático	88	1,1	5,7	55,7	37,5	3,30	3,00	0,63
25.1. Aumentar el grado de independencia como Cuerpo de Inspección	88	0,0	11,4	50,0	38,6	3,27	3,00	0,66
25.5. Formación específica desde la aprobación del Decreto de autonomía para implicarse en todo este proceso	88	0,0	13,6	51,1	35,2	3,22	3,00	0,57
25.8. Recursos tecnológicos para facilitar el desarrollo de la función inspectora	87	0,0	1,6	52,9	34,5	3,22	3,00	0,66
25.7. Incrementar el número de inspectores en Cataluña para ofrecer una mayor calidad del servicio en los centros	88	6,8	13,6	47,7	31,8	3,05	3,00	0,86

Nota. Elaboración propia.

4.8. Propuestas de mejora de la inspección educativa

Hay propuestas de mejora muy diversas y sobre diferentes aspectos como revisar el acceso a la Inspección educativa, su organización, el papel que debe tener en Innovación o qué tipo de formación requiere entre otros (tabla 10, ordenados los ítems de mayor a menor grado de acuerdo). El mayor acuerdo se refiere a la realización de un nuevo Decreto de la Inspección (seguido muy de cerca de la propuesta para mejorar la estabilidad del cuerpo de inspección).

Cuadro 10
Resultados pregunta 27 del cuestionario

	N	% GRADO DE ACUERDO				Descriptivos		
		Nada	Poc.	Bast.	Tot.	Media.	Med.	Desv. Est.
27.2. Actualizar un nuevo Decreto de Inspección	87	0,0	5,7	42,5	51,7	3,46	4,00	0,61
27.14. Mejorar la estabilidad del Cuerpo de Inspección	86	0,0	5,8	43,0	51,2	3,45	4,00	0,61
27.11. Trabajar por una independencia de la Inspección educativa	88	0,0	14,8	37,5	47,7	3,33	3,00	0,72
27.8. Aumentar la participación de la Inspección en la innovación educativa.	88	0,0	9,1	56,8	34,1	3,25	3,00	0,61
27.3. Redefinir las funciones de la Inspección educativa.	87	1,1	11,5	51,7	35,6	3,22	3,00	0,69
27.4. Mejorar la formación por una mejor especialización en las etapas educativas i en las materias curriculares	87	1,1	11,5	52,9	34,5	3,21	3,00	0,68
27.9. Dirigir la Inspección a un Cuerpo menos burocrático	88	1,1	14,8	48,9	35,2	3,18	3,00	0,72
27.15. Dotar de mayores capacidades estratégicas y recursos tecnológicos para facilitar la función inspectora	87	0,0	13,8	55,2	31,0	3,17	3,00	0,65
27.1. Crear un nuevo modelo de ordenación de la Inspección	86	1,2	16,3	47,7	34,9	3,16	3,00	0,73
27.10. Ganar visibilidad a través de la visita a los centros educativos.	85	2,4	15,3	45,9	36,5	3,16	3,00	0,77
27.5. Crear un programa de formación inicial común para todos los inspectores de educación, equiparable a un postgrado o máster universitario.	88	3,4	20,5	37,5	38,6	3,11	3,00	0,85
27.13. Fortalecer la figura de la Inspección en referencia a la comunidad educativa	88	1,1	14,8	58,0	26,1	3,09	3,00	0,67
27.6. Aumentar los recursos humanos (inspectores) para poder ofrecer mayor calidad del servicio a los centros	88	4,5	20,5	43,2	31,8	3,02	3,00	0,84
27.7. Revisar la estructura organizativa de la Inspección	88	1,1	26,1	43,2	29,5	3,01	3,00	0,78
27.12. Redefinir su misión.	87	1,1	23,0	52,9	23,0	2,98	3,00	0,72

Nota. Elaboración propia.

5. Conclusiones y discusión

Se presentan de acuerdo con los objetivos planteados y se acompañan de comentarios relacionados con la interpretación de los resultados.

Objetivo 1: Conocer la situación actual de la Inspección educativa y la autonomía de centros en Cataluña

En referencia a la autonomía de centros, se mantienen dudas y su realidad no es nada fácil de desarrollar, dependiendo de las personas para su buen funcionamiento y sin obviar que pueden surgir problemas. Pero, en general, se piensa que la autonomía ayuda a situar el centro educativo en el foco de la mejora del sistema educativo y como un factor importantísimo del éxito escolar. Todos los informantes están de acuerdo en que la autonomía es buena, aunque no es efectiva, habiendo desacuerdo son las causas: la Inspección considera que las Direcciones no la creen y les falta formación y decisión; y las Direcciones afirman que no tienen suficientes herramientas para ser autónomos y tomar estas decisiones.

Muchos son los autores (Bolívar, 1994; Estruch, 2006, 2009; Graells, 2010b; Larruzea, 2011; Marchesi, 2004; Torres Rubio, 2010) que en sus estudios sobre la autonomía de centros también se habían cuestionados dudas. Gairín (2005), por ejemplo, se plantea algunas cuestiones como: ¿Cómo compaginar los procesos de legitimación con los de solidaridad? ¿Qué mecanismos de control explícitos o implícitos se establecerán? ¿Cómo superar las contradicciones a nivel político y social entre el discurso de autonomía y una práctica muchas veces insolidaria? ¿Se respetarán las decisiones que los centros adopten en el marco de la autonomía?

Pero, más allá de las dudas e inconvenientes, se percibe desde propia Inspección educativa la necesidad de implantar la autonomía de centros en el sistema educativo actual, para mejorar la calidad educativa. Así, también lo piensan Graells y García (2010) cuando afirman que el Decreto de autonomía dotaría a los centros de los instrumentos necesarios para desarrollar proyectos educativos que tengan incidencia real en la calidad educativa.

En cuanto a la situación de la Inspección educativa, la buena implementación de la autonomía, requiere de una Inspección que acompañe a los centros educativos a través del asesoramiento, la evaluación y la supervisión. Se busca un inspector menos burocrático y controlador, y, a cambio, se propone que sea más asesor, más innovador, más formativo y con mayor visibilidad en el centro. Estas funciones asignadas ayudarían a mantener la equidad deseada en la educación.

No se entendería el sistema educativo catalán sin la figura y el trabajo diario de la Inspección. Asimismo, piensa Larruzea (2011, p.124), cuando afirma que: “La Inspección es una pieza clave en la implantación de la autonomía. Se necesita una Inspección que no esté entrampada en gestiones burocráticas y que refuerce su perfil asesor hacia los centros, repensando sus funciones. Es una pieza fundamental en la relación Administración - Centros”.

Objetivo 2. Valorar la función inspectora en relación al trabajo que desarrollan a partir del Decreto de Autonomía de centros.

Para la Inspección educativa, las funciones no han cambiado, se han adaptado y ello implica muchas veces invertir más dedicación en unas que en otras. Además, la opinión más común es que estas funciones que rigen la Inspección no hay que cambiarlas, únicamente ajustarlas.

Estos resultados coinciden con las palabras de Secadura (2013), cuando considera que la Inspección educativa sigue amarrada a criterios organizativos y funcionales que nacieron con el desarrollo de Ley General de la Educación de 1970. Normalmente los inspectores continúan haciendo su trabajo en una zona educativa exclusiva, durante un tiempo determinado, donde se les asigna un grupo de centros y con respecto a los que mantienen una supervisión individualista, y donde el enfoque hacia un seguimiento cotidiano de rutinas burocráticas es de poco calado.

Ante ese enfoque, se cree que la Inspección necesita de otros compromisos y estructuras, con un ámbito funcional que responda a las necesidades socioeducativas reales. Se propone, al respecto, que las Administraciones públicas realicen todo un proceso de cambio relevante en todo el contexto, aprovechando la valía de los propios profesionales.

Pérez (2011) afirma que aún es pronto para hacer valoraciones y propuestas: “faltan todavía muchas decisiones para vislumbrar tendencias al respecto, pero lo que parece evidente es que está cambiando el escenario. Lo menos inteligente sería ignorarlo y cerrar los ojos” (pp. 3-4).

Respecto a las dificultades para el ejercicio de la inspección, las más repetidas son la multitud de funciones y tareas en sus actuaciones. Por ello, no es de extrañar la reclamación de una mayor definición de funciones y orientación hacia una especialización que ayude a desarrollar el talento de cada Inspector/a

Las funciones básicas de asesoramiento, evaluación y supervisión no han cambiado con la autonomía, concordando con aquellos países de Europa donde también se desarrolla la autonomía, tal y como afirma Vera (2014). Es cierto que, con el incremento de autonomía de centro, estas funciones han modificado su repercusión, y la que más afectación ha recibido ha sido la de control: mayor participación y funciones a la comunidad educativa, le ha hecho perder importancia. Por otra parte, la evaluación, la rendición de cuentas y el asesoramiento, han ganado en notoriedad, siendo ejes principales en todo el proceso de autonomía.

Como parte crítica, las Direcciones escolares perciben que la Inspección educativa tiene cierta preocupación por los resultados educativos, olvidándose, muchas veces, de ayudar en el proceso. Se quejan de que no escuchan ideas, proyectos, innovación sino sólo se habla de resultados. Por lo tanto, agradecerían más asesoramiento y no tanta evaluación ligada a supervisión.

Objetivo 3. Analizar las percepciones de la Inspección educativa y la Dirección escolar en referencia a sus funciones y la relación entre ambos.

La relación que se forme entre Dirección e Inspección determinará las implicaciones de cada uno en el proceso de autonomía. El objetivo de cambio educativo y de mejora de la calidad del centro, dependerá mucho del trabajo conjunto que se produzca entre estos dos agentes.

La Inspección educativa no ve problemas en el acercamiento a la dirección ni en compartir competencias que ante tenía en exclusiva. Prat (2011), analiza esta misma situación cuando afirma que:

Autonomía y asignación de responsabilidades de las Direcciones son ahora los límites claros y definidos en los que se deberá mover la Inspección en sus atribuciones. El problema radica en encontrar los mecanismos y las complicidades necesarias para que cada uno haga el trabajo que le corresponde, no se den duplicidades de funciones y el sistema educativo quede fortalecido contribuyendo a la mejora de la educación. (p. 20)

Artigal y Rios (2011), no ven tampoco motivos de conflictividad entre los dos agentes. Entienden que la Inspección puede ser muy válida para ayudar a detectar los puntos fuertes y débiles y también las oportunidades de mejora y las iniciativas de innovación. Sin entrar en las funciones de cada uno, sí que consideran que hay una serie de acciones donde pueden colaborar apoyando un proyecto y un liderazgo compartido. Estas actuaciones, que se complementan, ayudarían a construir hojas de ruta y planes de mejora.

Los participantes de la Inspección educativa y de las Direcciones escolares consideran que el asesoramiento ayuda a fortalecer esta relación. Sin embargo, en las otras funciones como son la evaluación y la supervisión de las Direcciones, estos últimos consideran que limita la relación mencionada. El aspecto que menos ayuda a esta relación sería la supervisión y aprobación de la continuidad en el cargo de la Dirección escolar. Es un hecho que no pasa muy a menudo, pero no siempre ayuda a generar buena relación en este binomio profesional.

La Inspección educativa percibe que puede ayudar mucho en que el liderazgo directivo mejore a través del asesoramiento, la evaluación y la supervisión. Afirman que pueden ayudar a formar mejores líderes en los centros educativos, pero también a regular si el liderazgo que se está desarrollando en el centro es correcto.

Objetivo 4. Conocer la aportación de la Inspección educativa en el proceso de la mejora de la calidad educativa en los centros que desarrollan la autonomía.

Entre las aportaciones más comentadas de forma abierta a través de las entrevistas y grupo de discusión que ha expresado la Inspección educativa, cabe citar: Análisis de resultados, Contrastar entornos de aprendizaje pedagógicos, Apoyo a los proyectos de centros, Sugerencia de propuestas de mejora en el centro y Supervisión.

Estas aportaciones van en la línea que sugiere García Andreu (2013), cuando afirma que la Inspección educativa debe reconocer la vida real de los centros y de las aulas y no circunscribirse a meras tareas de burocracia. Para esta meta sugiere que las actuaciones de la Inspección educativa cooperen y refuercen la formación del profesorado, la formación específica previa de los equipos directivos y la puesta en marcha de las evaluaciones diagnósticas.

La valoración de la Inspección es muy positiva sobre aportaciones en todo el proceso de autonomía de centros. Consideran que son pieza importante en todas las acciones que desarrollan, ayudando al despliegue de la autonomía y dando apoyo a las Direcciones escolares con su experiencia, a mejorar la calidad educativa de sus centros educativos. Son influyentes y ayudan en aspectos tan importantes como la evaluación de los centros y la evaluación de los directores, en la formación, en el análisis de resultados y en sus pertinentes propuestas de mejora, entre otros. Y todavía queda camino por recorrer en atención al profesorado, innovación educativa, formación del profesorado y equipos directivos y el trabajo en red.

Objetivo 5. Identificar propuestas de mejora para el ejercicio de la Inspección, dando respuesta a las necesidades de la Inspección educativa.

Diferentes autores se centran en aspectos mejorables y que pueden ayudar a mejorar como Inspección. Jiménez (2016) visualiza una nueva Inspección “profesionalizada, menos burocrática y con una imagen más prestigiosa en el mundo educativa general” (p.61). En cambio, Castán (2016), pide mayor contacto con el profesorado, basándose en que los estudios internacionales coinciden con que los profesores son el principal valor de un sistema educativo.

Estañán (2014) afirma que la burocracia administrativa consume buena parte de los tiempos de la Inspección junto con su participación y colaboración en los procesos de evaluación externa. Por esta razón, considera un reto la participación de los miembros de la Inspección educativa en organizaciones y asociaciones que promuevan la reflexión y la innovación pedagógico. También Silva (2008) apuesta por mejorar la Innovación a través de la figura de la Inspección. Lo argumenta afirmando que, si alguien tiene la oportunidad de acompañar durante el camino a un determinado número de centros, esta persona es el inspector. Su ubicación dentro del sistema posibilita un acercamiento y unas condiciones propicias para lograr este proceso de innovación.

Los resultados ofrecidos en el estudio van muy en consonancia con los autores mencionados y otros como los de Camacho (2015), Galicia (2016) o Silva (2013). Actualizar un nuevo Decreto de la Inspección sería la propuesta más reivindicada, seguido de otros como mejorar la estabilidad del cuerpo de Inspección, independencia de la Inspección educativa, aumentar la participación de la Inspección en la innovación educativa, mejorar la formación para una mejor especialización en las etapas educativas y en las materias curriculares, dirigir la Inspección a un cuerpo menos burocrático, dotar de mayores capacidades estratégicas y recursos tecnológicos para facilitar la función inspectora, crear un nuevo modelo de ordenación de la Inspección, ganar visibilidad a través de la visita a los centros educativos o redefinir su misión.

Visibilizarse, reivindicar, trabajar en equipo, acompañar, ir todos a una, serían algunos de los ingredientes que recomienda la fórmula para mejorar la Inspección educativa. Si no se sigue el camino, se continuará siempre con una salud débil que no deje avanzar hacia el objetivo común: mejorar la calidad de la enseñanza.

Limitaciones y prospectiva de la propia investigación

Cada investigación genera unas limitaciones que en ningún caso tendrían que afectar al buen desarrollo de esta. En nuestro caso, las limitaciones que se encontraron fueron:

La falta de literatura y actualizada referente a la comunidad de Catalunya en los dos conceptos a investigar como son la autonomía de centros y el cuerpo de la Inspección educativa. Se añade que a más la mayoría de estudios sobre la Inspección educativa está realizada por los propios Inspectores, la mayoría con falta de experiencia en investigación educativa. Muchos de los artículos analizados se referían a reflexiones y opiniones sobre la práctica de la Inspección educativa.

El proceso de recogida de la información coincidió con la publicación del concurso de oposiciones para el acceso a la Inspección educativa. Este hecho supuso muchas dificultades para responder al cuestionario y realizar las entrevistas previstas

Referente al proceso metodológico, se asumió las limitaciones propias que representa la metodología cualitativa, del paradigma interpretativo y del método de estudio de casos. Se entiende que los resultados obtenidos y sus conclusiones se aproximan al máximo a la realidad que se pretende, pero nunca a realidad absoluta. La parte cuantitativa a través del cuestionario buscaba una mayor objetividad equilibrando la información cualitativa recogida.

El estudio ha analizado muchos elementos relacionados y vinculados con la Inspección educativa. Aun así, muchos de estos no se han podido desarrollar más porque en este caso no era la finalidad, pero si ayuda a una continuidad a futuros estudios sobre la Inspección educativa, entre estos se proponen 4:

Un estudio donde se recoja las propuestas que debería incorporar un nuevo Decreto que regule la Inspección educativa, ya que el último data del año 2000. Uno de los objetivos de la Inspección educativa es utilizar un modelo menos burocrático de sus tareas. Una propuesta de estudio sería aquel que recoja qué trabajos burocráticos no haría falta desarrollar por parte de la Inspección educativa y que otros agentes pudieran realizarlos.

Una de las carencias detectadas en esta investigación es la falta de aportación a la Innovación educativa. Qué tipo de formación debería hacer, como tendría que ser esta implicación en los centros educativos y como se debería realizar el proceso de asesoramiento sería algunos de los elementos a estudiar. Se plantea una investigación que genere un documento para evaluar la Inspección educativa, entendiendo que esta evaluación ayude a mejorar el cuerpo de la Inspección educativa.

Referencias

- Artigal, R. y Rios, J. (2011). Escola i inspecció en el segle XXI. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 25, 15-18.
- Bolívar, A. (1994). *Autonomía escolar en el desarrollo curricular: Razones y problemas. Autonomía institucional de los centros educativos*. Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, 8-25.
- Camacho, A. (2015). La visita de inspección, su función malherida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 13(4), 79-91.
- Castán, J. L. (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-41.
- Colom, M. M. (2011). El paper de la inspecció en el marc del nou decret d'autonomia. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 25, 13-14.
- Del Pozo, A. (2016a). *El sistema educatiu del segle XXI en un món líquid*. Universitat de Lleida.
- Del Pozo, A. (2016b). Present i futur de la gestió del professorat a Catalunya. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 39, 4-15.
- Estañán, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 74-77.
- Estruch, J. (2006). Autonomía escolar ¿para qué? *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 104-109.
- Estruch, J. (2009). Autonomía de centros, tantas oportunidades como riesgos. *IDEA*, 31, 4-6.
- Gairín, J. (2005). *La descentralización educativa: ¿Una solución o un problema?*. Praxis.
- Galicia, F. J. (2016). ¿Puede la inspección abordar nuevos retos con su enfoque actual?. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 7-20.
- García Andreu, M. (2013). La autonomía de los centros. Un debate abierto. *Revista Supervisión* 21, 30, 14-20.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Graells, J. (2010). Les dues vessants de l'autonomia escolar: Projecte educatiu i direcció. *Guix: Elements D'acció Educativa*, 365, 11-15.
- Graells, J. y García, I. (2010). *El decreto de autonomía de los centros y la mejora de los resultados*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Jiménez, J. (2016). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 58-62.
- Larruzea, G. (2011). *La autonomía de los centros de la escuela pública vasca: Análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Lorente, A. (2010). *Supervisión educativa: Órgano de la administración educativa*. UNED.
- Marchesi, A. (2004). La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades. En A. García Albadalejo (Coord.), *La autonomía de los centros escolares* (pp. 29-63). Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Moreno Guerrero, A. (2019). Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la inspección educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 73-89.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Moreno Guerrero, A., Romero Rodríguez, J., Ramos Navas-Parejo, M. y Alonso García, S. (2019). Análisis bibliométrico sobre inspección educativa en la base de datos web of science. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.005>
- OCDE. (2014). *Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA, 2012, resultados España*. OCDE.
- Onwuegbuzie, A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498.
- Pérez, A. (2011). La autonomía de los centros sitúa a la inspección educativa en un marco diferente. *Avances en Supervisión Educativa*, 15, 1-4.
- Prat, J. (2011). La nova relació entre la inspecció i les direccions dels centres. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 25, 19-21.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Secadura, T. (2013). El referente de la inspección educativa: ¿El centro docente? ¿El sistema educativo? *Revista Supervisión* 21, 30, 7-21.
- Segura, J. (2018). *Implicacions per a la inspecció educativa a Catalunya del desenvolupament de l'autonomia de centres* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Silva, P. (2008). *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Silva, P. (2011). La inspecció escolar i l'autonomia dels centres educatius. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 25, 22-24.
- Silva, P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49, 67-82.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Torres Rubio, F. (2010). Autonomía de centros. ¿Qué autonomía? ¿Cuánta autonomía? *Participación Educativa*, 13, 104-115.
- Vera Mur, J. M. (2014). Supervisión e inspección, a través del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, 63-66.

Breve CV de los/as autores/as

Joan Segura

Profesor asociado en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Lleida. Doctor en educación. Entre los títulos más significativos se encuentran diplomado magisterio en educación musical y educación física, licenciado en Psicopedagogía y Máster en recerca educativa. Ha ejercido de maestro en educación física en la escuela pública y de orientador educativa. Sus ámbitos de especialización son la educación inclusiva y la didáctica de la educación. Email: j.segura@pip.udl.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2521-4326>

Joaquín Gairín

Catedrático de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), ha sido decano de centro e instituto universitario, director de departamento y. comisionado para el Clúster de educación y formación en la UAB. Dirige actualmente el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>), la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (redAGE: <http://www.redage.org>) y el proyecto europeo ORACLE (<https://observatorio-oracle.org/>). Sus ámbitos de especialización son: la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, la gestión del conocimiento colectivo (sistemas educativos, administración pública y empresas) y temas relacionados con las comunidades formativas y de aprendizaje. Email: joaquin.gairin@uab.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Patricia Silva

Profesora Agregada del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Lleida. Doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Entre los títulos más significativos se encuentran Máster en Dirección de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona; Máster en Desarrollo Educativo; licenciada en Sociología y maestra de educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Ha ejercido como Maestra de primaria, asesora escolar y profesora universitaria. Sus ámbitos de especialización son la inspección educativa y la didáctica educativa. Email: patricia.silva@udl.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-296X>

Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto

Principal Leadership in Schools that Overcome Contextual Barriers

Claudia Romero *

Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

DESCRIPTORES:

Liderazgo directivo
 Eficacia escolar
 Equidad
 Calidad
 Escuela

RESUMEN:

Los directivos escolares son factores clave en el logro de buenas escuelas y esto es especialmente relevante en contextos de desigualdad como América Latina en general y Argentina en particular. El objetivo de investigación es comprender de qué manera el liderazgo directivo escolar opera como factor de equidad y eficacia en escuelas. Se adopta un enfoque cualitativo, de estudio de casos múltiples, centrado en las prácticas de directivos de cuatro escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Para la selección de escuelas se toman los resultados del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para sus escuelas secundarias y como indicador de vulnerabilidad educativa se considera el nivel educativo de la madre promedio por escuela, calculado por el mismo organismo. Los resultados aportan concepciones y prácticas del liderazgo directivo, que consisten en sostener una visión crítica y reflexiva sobre los problemas de desigualdad, construir un proyecto compartido con sentido de comunidad, mantener altas expectativas y compromiso pedagógico y promover estrategias equitativas y de inclusión. Los hallazgos son consistentes con la literatura de investigación sobre liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. Las conclusiones realizan un aporte para las políticas educativas de desarrollo del liderazgo directivo, destinadas al logro de sistemas educativos de mayor calidad y más justos.

KEYWORDS:

School leadership
 School effectiveness
 Equity
 Quality
 Schools

ABSTRACT:

School leaders are key factors in achieving good schools and this is especially relevant in contexts of inequality such as Latin America in general and Argentina in particular. The research objective is to understand how school leadership operates as a factor of equity and effectiveness in schools. A qualitative approach is taken of a multiple case study focused on the practices of the directors of four public high schools in the City of Buenos Aires. For the selection of schools, the results base is taken from the Index of Equity and Quality of Buenos Aires Education (IECEP) prepared by the Ministry of Education of the City of Buenos Aires for its secondary schools and as an indicator of educational vulnerability, the educational level of the average mother per school is considered calculated by the same ministry. The results provide effective leadership conceptions and practices developed in these schools, which consist of sustaining a critical and reflective vision around the problems of inequality, building a shared project with a sense of community, maintaining high expectations and pedagogical commitment, and promoting equitable and inclusive strategies. The findings are consistent with the research literature on pedagogical, inclusive and distributed leadership. The research contributes to educational policies for the development of school leadership, aimed at achieving higher quality and fairer educational systems.

CÓMO CITAR:

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

1. Introducción

América Latina es una región de profundas desigualdades cuyos sistemas educativos tienden a reproducirlas y legitimarlas a través de diversos procesos, entre ellos la creciente segregación escolar por la cual los estudiantes más vulnerables tienden a concentrarse en ciertas escuelas y los más favorecidos en otras. Este mecanismo puede potenciar las desventajas de origen y reforzar la exclusión de los grupos más desfavorecidos sobre los cuales pesa la profecía auto cumplida de que obtendrán menos educación y de peor calidad.

En ese contexto, como muestran las investigaciones, las escuelas, en presencia de determinados factores, en particular el liderazgo directivo, pueden agregar valor y revertir las determinaciones de origen. Si bien en términos ideales, toda escuela está llamada a producir aprendizajes de calidad con equidad, pocas lo logran. De allí que un importante desafío para las políticas de lucha contra las desigualdades sea la identificación de liderazgos en “buenas escuelas” (Romero, 2018), escuelas justas o “escuelas resilientes” (Day y Gu, 2016), es decir aquellas que logran contrarrestar las inequidades, con el fin de comprender sus prácticas en la construcción de una cultura escolar de calidad, más equitativa y justa.

En este estudio se procura comprender las características del liderazgo directivo en el desarrollo de “buenas escuelas” que atienden alumnado con alta vulnerabilidad que logran superar las barreras del contexto. La investigación de tipo cualitativa de estudio de casos múltiples se realiza a directivos de cuatro escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires que cuentan con la doble condición de población vulnerable con una situación inicial desaventajada y que, sin embargo, obtienen resultados de aprendizaje por encima del promedio de la Ciudad.

¿De qué manera el liderazgo directivo promueve el logro de escuelas capaces de revertir las determinaciones de la cuna? ¿Qué visiones y prácticas orientan el accionar de estos directivos? y en definitiva ¿Cuál es el liderazgo a fomentar por las políticas que luchan contra la desigualdad?

2. Revisión de la literatura

El liderazgo directivo es un factor clave para hacer de una escuela, una buena escuela (Romero, 2018). En efecto, las escuelas pueden ser lugares de reproducción y legitimación de desigualdades sociales o formidables ámbitos de construcción de prácticas contraculturales que contribuyan a producir calidad con equidad y justicia. Y, como muestran las investigaciones, el liderazgo directivo puede hacer una diferencia. Cuando las sombras de la pobreza, la desigualdad y la exclusión cubren a las sociedades, como es el caso de América Latina, la escuela y el liderazgo directivo, importan.

2.1. Inequidad educativa y segregación escolar en América Latina y Argentina

América Latina en su territorio de desigualdades, presenta altos niveles de segregación en relación con el resto del mundo y Argentina se ubica en una posición de moderada a alta tanto en el nivel primario como secundario (Krüger, 2019a; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Vázquez, 2012) y la Ciudad de Buenos Aires está entre las jurisdicciones que se destaca por sus mayores niveles de segregación (Krüger, 2019b). Por su parte, los estudios que analizan para América Latina la relación entre nivel socioeconómico de las familias y elección de escuelas muestran que Argentina, junto a Brasil, son los países que tienen mayor diferencia social entre quienes acuden a escuelas privadas y escuelas de gestión pública y que la segregación público-privada por nivel socioeconómico en la región va en aumento tanto para el nivel primario como secundario (Arcidiácono, 2014; Pereyra, 2008).

En América Latina existe evidencia sistemática que ratifica que cuanto más pobre y vulnerable socialmente es el alumnado, menores son las probabilidades de permanecer en la escuela y de alcanzar buenos desempeños (Román, 2013). Las escuelas públicas son también las que, en Argentina, obtienen resultados de aprendizaje más bajos en las pruebas internacionales y nacionales generándose así circuitos de calidad escolar diferenciados que se acoplan a la segregación socioeconómica (Krüger, 2019b). Y como señala Román (2013), la deserción y los bajos logros de aprendizaje ter-

minan siendo en gran medida “algo construido desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas” (p. 34)

Para el caso de Argentina el estudio realizado por Romero, Krichesky y Zacarías (2012) en el nivel secundario, que es al que pertenecen los directivos que estudiamos, expone como, a pesar de la expansión del nivel que es obligatorio desde 2006, crecen los índices de repitencia, abandono y bajo desempeño, que se explican por la persistencia de una cultura y estructura organizacional selectiva y una matriz curricular academicista. El propio diseño de la escuela secundaria representa una invitación al fracaso de los sectores más vulnerables.

2.2. Aportes de la investigación sobre Eficacia Escolar: el factor escuela y el liderazgo directivo

La investigación sobre Eficacia Escolar (School Effectiveness) que estudia la incidencia que distintos aspectos intraescolares tienen en los logros de aprendizaje de los estudiantes, ha realizado aportes relevantes acerca del valor del factor escuela y en particular del liderazgo directivo en el logro de escuelas eficaces o “buenas escuelas”. Esta línea de investigación guarda estrecha relación con los principios de equidad y justicia social desde sus comienzos. En una de las principales obras, Mortimore (1991) define a una escuela eficaz como “aquella en la que los alumnos progresan a un nivel mayor del que podría esperarse según sus condiciones de entrada o base” (p. 9). El concepto de eficacia queda implícito en cualquier definición aceptable de lo que llamamos “buena escuela”, más allá de las características específicas que conforman la cultura escolar (Murillo, 2007). De modo que una buena escuela lo es, en principio, si resulta eficaz.

La investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe (Murillo, 2008) define como factores asociados al desarrollo del alumnado: a) el sentido de comunidad, b) clima escolar y de aula, c) dirección escolar, d) currículo de calidad, e) gestión del tiempo, f) participación de la comunidad escolar, g) desarrollo profesional de los docentes, y h) altas expectativas y i) instalaciones y recursos. Es cierto que cada factor de manera aislada tiene impacto limitado y es en realidad su combinación integral, la que configura una cultura orientada a la eficacia (Bolívar, 1999).

En cuanto al liderazgo directivo, las investigaciones lo señalan como el segundo factor intraescolar cuyo efecto indirecto en el logro de aprendizajes procede promoviendo un clima escolar de estímulo y motivación al profesorado y garantizando condiciones de trabajo y desarrollo profesional (Hargreaves y Fullan, 2012; Leithwood et al., 2006).

2.3. El liderazgo directivo vinculado a la inclusión y la equidad

La literatura indica que el liderazgo directivo tiene efectos mayores en escuelas de contextos vulnerables, (Leithwood et al., 2004) constituyéndose en un factor también de equidad (Murillo et al., 2010; Romero, 2018; Weinstein, 2017). Los directivos de escuelas con poblaciones vulnerables que obtienen buenos resultados de aprendizaje desarrollan estrategias de apoyo a los estudiantes que tienen bajos logros, promueven participación de las familias y aseguran distribución prioritaria de recursos para el alumnado con mayores necesidades (Field, Kuczeram y Pont, 2007). En contextos de desigualdad, como los latinoamericanos, el liderazgo directivo implica asumir posiciones contraculturales. Esto supone además desarrollar una visión crítica sobre la escolarización, operar sobre prácticas inequitativas y estimular una cultura de inclusión (Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2006).

El liderazgo de una buena escuela ha de ser pues un liderazgo crítico e inclusivo (Ryan, 2006, 2016) y compartido o distribuido (Spillane, 2006, 2013), a la vez que un “liderazgo pedagógico” (Bolívar, 2019), centrado en el alumnado y los aprendizajes, que permita construir comunidades de aprendizaje, generar capacidades y desarrollo endógeno en la consecución de mayores niveles de calidad y equidad. En los últimos años se sintetizan todos estos elementos, con énfasis en los procesos de redistribución y reconocimiento de recursos y oportunidades, en la idea del “liderazgo para la justicia social” (Belavi y Murillo, 2020; Murillo y Hernández, 2014).

2.4. Más que modelos, prácticas de liderazgo

Un giro se ha producido en la última década en la investigación sobre liderazgo directivo que en términos de Bolívar puede resumirse como “pasar de los modelos a las prácticas” (Bolívar, 2019) En efecto, la investigación estuvo centrada en delinear estilos o modelos, algunos de los cuales acabamos de revisar: “liderazgo pedagógico”, “inclusivo”, “distribuido”, pero dado que el liderazgo es situacional y responde a un contexto (Day y Sammons, 2011) lo que parece ser realmente significativo a la hora de establecer relaciones con el desempeño de los estudiantes son determinadas “buenas prácticas” o prácticas exitosas de liderazgo (Louis, 2017).

En este sentido, se destacan los trabajos de Robinson (2014, 2017) que vinculan liderazgo con resultados de los estudiantes, al identificar cinco prácticas de liderazgo que lo hacen eficaz: 1) definir objetivos y expectativas, 2) garantizar enseñanza de calidad, 3) asignar estratégicamente los recursos, 4) promover el desarrollo profesional del cuerpo docente y 5) asegurar entornos ordenados y de apoyo. Teniendo en cuenta lo expuesto y como definición conceptual de la investigación se considera al liderazgo directivo eficaz y equitativo en escuelas con población vulnerable como el conjunto de prácticas contextualizadas de carácter pedagógico, distribuido e inclusivo capaces de producir niveles de calidad y equidad mayores a los que son esperables para esa población.

Con estos antecedentes en esta investigación se plantea el objetivo general de comprender de qué manera las prácticas del liderazgo escolar operan como factor de eficacia y de equidad en cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires cuyos estudiantes obtienen mejores resultados que el promedio aun cuando pertenecen a sectores desaventajados. Para ello y como objetivos específicos, se ha definido:

- Identificar, describir y analizar las características del liderazgo en cada escuela.
- Comparar las características de los equipos directivos en las distintas escuelas.

Se espera que los resultados obtenidos contribuyan a establecer líneas de políticas referidas a la formación y ejercicio del liderazgo directivo como contribución a mitigar la desigualdad y la segregación escolar.

3. Método

La investigación se enmarca en una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples en una muestra de cuatro escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Se seleccionó el nivel secundario por su carácter tradicionalmente selectivo e inequitativo (Romero, Krichesky y Zacarías, 2012) a pesar de ser obligatorio en el país desde 2006.

Para la selección de los casos fue preciso identificar previamente escuelas en las que existiera evidencia de su eficacia, es decir que cumplieran con la doble condición de atender a población vulnerable y obtener buenos resultados de aprendizaje. Esta selección fue realizada cuidadosamente ya que constituye un elemento central del diseño metodológico de la investigación.

El camino seguido fue primeramente explorar la base de resultados del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario.

El IECEP fue medido durante el año 2013¹ en 300 escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, de gestión pública y privada, con el afán de obtener una medida multidimensional del desempeño de las escuelas para categorizar los centros educativos según patrones comunes extra o intraescolares. El IECEP se compone de tres dimensiones y 8 indicadores (cuadro 1).

¹ Este es el último año del que se dispone información del Índice dado que el Ministerio de Educación dejó de producir el índice.

Cuadro 1
Dimensiones e indicadores del IECEP

Dimensión		Indicador
Eficiencia interna	Tasa de promoción	Complemento de la tasa de Repitencia
Desempeño académico	Porcentaje de alumnado de cada escuela que obtuvo resultados medio y alto en los niveles de desempeño del Operativo Nacional Evaluación de la Calidad (ONE) 2010 en Lengua/Matemática	Diferencia entre el porcentaje de alumnado del nivel alto en las pruebas ONE en Lengua/Matemática y el del nivel medio
Equidad de los aprendizajes	Diferencia entre los resultados de los aprendizajes de una escuela (del ONE 2010) y el promedio de los resultados del total de la Ciudad (del ONE 2010).	

Nota. Elaboración propia a partir de Montoya (2013).

El IECEP es una fórmula estadística que resulta de la sumatoria de los 8 indicadores cuyos valores ponderados suman 10 y sirve de insumo para conocer en qué situación está cada escuela y, en consecuencia, hacia dónde deben orientarse los esfuerzos de mejora.

A su vez la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa proporcionó la información sobre el promedio por escuela del nivel educativo de la madre, que fue utilizado en este caso como un indicador para aproximarnos a una medida de la situación de vulnerabilidad educativa de la población escolar de las escuelas. Esta decisión obedece a que, no existe otro indicador mejor entre la información estadística oficial disponible y que la investigación sobre Eficacia Escolar ha demostrado que el nivel de estudios de la madre suele ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los estudiantes (Carvalho, 2006; Murillo, 2008).

Se procedió luego a cruzar los resultados IECEP con el indicador de vulnerabilidad educativa (nivel educativo de la madre promedio por escuela) con el fin de identificar si existían escuelas que cumplieran con la doble condición de resultados de aprendizaje por encima del promedio y nivel de vulnerabilidad educativa por debajo del promedio.

De las 300 escuelas evaluadas por el IECEP, sólo 18 de ellas (12,5%) cumplían con la doble condición que buscábamos: obtuvieron un índice IECEP por encima del promedio de la Ciudad y población con nivel educativo de la madre por debajo del promedio. De ese grupo de escuelas se seleccionaron las cuatro escuelas con menor promedio de nivel educativo de la madre, es decir que según este indicador se presentaban con mayor vulnerabilidad educativa. Resultaron ser las cuatro escuelas de gestión estatal, dos Bachilleres con orientación comercial que denominamos C1 y C2 y dos Escuelas Técnicas que denominamos T1 y T2.

Efectivamente se cumplen para la selección las dos condiciones buscadas. El IECEP promedio de la Ciudad para ese año fue de 6,1 y el promedio de las escuelas públicas fue de 4,9, todas las escuelas de la muestra superan el promedio de la Ciudad y el de su comuna, superando también el promedio de las escuelas estatales. El promedio del nivel educativo de la madre a nivel de la Ciudad fue de 5.52 y todas las escuelas se encuentran debajo del mismo (cuadro 2).

Cuadro 2
IECEP y vulnerabilidad educativa por cada escuela comparado con promedios de la comuna, y de la Ciudad (promedio)

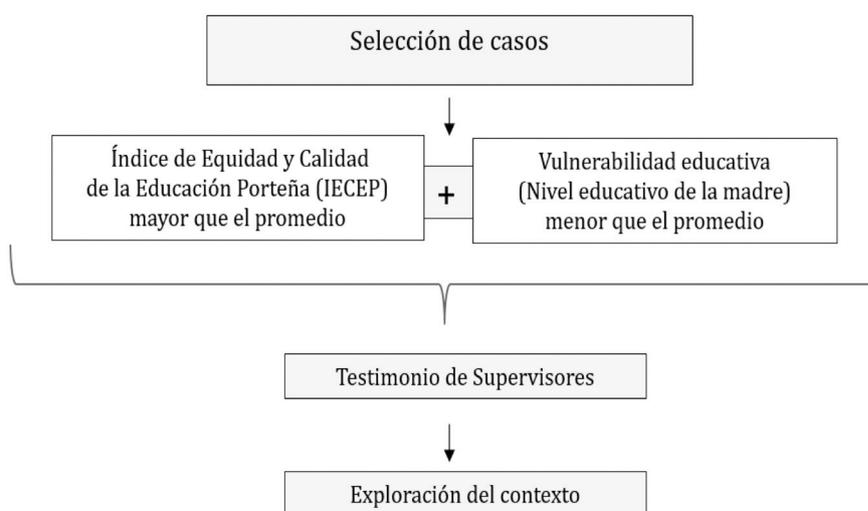
	IECEP				Vulnerabilidad educativa	
	Escuela	Comuna	Ciudad		Escuela	Ciudad
			Priv. + Estatal	Estatal		
Escuela C1	6,99	6,2			4,58	
Escuela C2	6,65	6,3			4,95	
Escuela T1	6,68	5,8	6,1	4,9	4,69	5,52
Escuela T2	6,62	6,2			4,85	

Nota. Elaboración propia.

Una vez seleccionadas las escuelas se confirmó en entrevistas con los supervisores de cada distrito su visión acerca de si estas cuatro escuelas podrían ser consideradas “buenas escuelas” en los términos en que han sido definidas y en los cuatro casos, desde la perspectiva de los supervisores que desconocían los resultados IECEP, se confirmó que resultaban elegibles para el estudio. Por último, se realizó un estudio preliminar exploratorio en las cuatro escuelas a fin de conocer el contexto de cada (Romero, 2019).

En síntesis, la selección de las escuelas cuyo liderazgo directivo nos proponemos estudiar se basó en tres procedimientos: cruzar resultados del IECEP con el indicador de “nivel educativo de la madre promedio por escuela” provisto por el Ministerio como proxy de vulnerabilidad educativa, corroboración de la selección con supervisores y estudio preliminar del contexto de cada escuela (figura 1)

Figura 1
Procedimiento para la selección de los casos de estudio



Nota. Elaboración propia.

Las cuatro escuelas² están ubicadas en barrios de clase media: tres de ellas están próximas a asentamientos y barrios de emergencia y cercanas al límite que separa la Ciudad con el conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Una tiene una ubicación más céntrica y posee buenos accesos desde distintos puntos de la Ciudad y cercana a terminales de tren y ómnibus provenientes también del conurbano. Dos de ellas son escuelas con orientación técnica y dos con orientación comercial. Son muy diferentes entre sí en cuanto al tamaño que va de los 1278 estudiantes a los 450 estudiantes. Tres de las escuelas tienen tres turnos (mañana, tarde y noche) y una sólo dos (mañana y tarde) (figura 2).

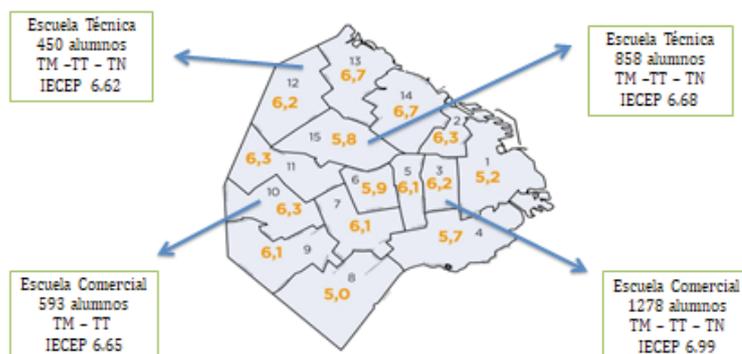
Una vez seleccionados los casos con los procedimientos expuestos, se emprendió el estudio propiamente dicho para dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Se utilizó como instrumento la entrevista en profundidad a los cuatro directivos siguiendo el modelo de “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 101). Con ello se pretende comprender las perspectivas de los informantes respecto de sus experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras. Se realizó una entrevista en profundidad a cada uno de los directivos de las cuatro escuelas en dos sesiones cada una. En la primera sesión se abordaron dos ejes temáticos: a) Biografía y experiencia formativa y profesional y b) Visión acerca de la educación escolar y sus principales problemas. En la segunda sesión se abordaron otros dos ejes temáticos: c) Proyecto institucional y d) Prácticas y agenda del director. Las entrevistas fueron grabadas y transcriptas y se realizó una codificación posterior para el análisis posterior.

² Se preserva la identidad de las escuelas en cumplimiento del marco legal vigente que rige en Argentina sobre la publicación de información relativa a resultados escolares.

Figura 2
Ubicación de las escuelas de la muestra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con IECEP por comuna, orientación académica, cantidad de alumnado, turnos y puntaje IECEP obtenido

Muestra

En la Ciudad de Buenos Aires **18 escuelas** obtuvieron un índice IECEP por encima del promedio de la Ciudad. De las 18 escuelas, se seleccionaron las escuelas con menor promedio de nivel educativo de la madre.



Nota. Elaboración propia.

El análisis de la información producida por las entrevistas responde a los parámetros procedimentales de la Teoría Fundamentada y, siguiendo los principales aportes de la literatura y nuestros objetivos de investigación, se definieron cuatro categorías de análisis:

- **Visión crítica y reflexiva:** posee una visión crítica de la escolarización que reproduce desigualdades, es sensible a situaciones de injusticia y discriminación y promueve la reflexión colectiva desarrollando un liderazgo inclusivo.
- **Proyecto compartido y sentido de comunidad:** conforma equipo directivo y liderazgo distribuido, comunidad profesional y fluido intercambio con familias y entornos. un proyecto compartido y alienta un clima de convivencia positivo y participativo.
- **Altas expectativas y compromiso pedagógico:** prioriza la función pedagógica de la escuela, mantiene altas expectativas respecto de estudiantes y docentes, desarrolla liderazgo pedagógico.
- **Prácticas de promoción de la inclusión y la equidad:** lleva adelante prácticas que remueven situaciones inequitativas, fomenta y desarrolla estrategias de apoyo y acompañamiento a los estudiantes.

4. Resultados

Los hallazgos de esta investigación se presentan siguiendo los objetivos propuestos; inicialmente se describe al directivo en el contexto de cada escuela y luego se presentan los resultados para cada categoría de análisis establecidas en el diseño metodológico.

4.1. El directivo en el contexto de cada escuela

La escuela C1 es un Bachillerato con Orientación Comercial, localizada en el centro de la Ciudad, de fácil acceso, lo cual habilita a que asistan estudiantes provenientes de la periferia y de la Provincia de Buenos Aires. La población escolar proviene en importante grado de sectores socioeconómicos de bajos recursos, muchos de ellos habitan en hoteles o pensiones; también y en menor medida hay alumnado de sector

medio que reside en la zona. Actualmente la escuela cuenta con 1.278 estudiantes en los tres turnos. En los últimos tres años se ha logrado disminuir significativamente el porcentaje de abandono y la matrícula inicial se mantiene en cifras elevadas. El equipo de conducción está conformado por la rectora y un vicerrector por turno. Cuenta con Equipo de Orientación Escolar, Jefes de Departamento y un cuerpo de tutores.

Marta³ es la rectora desde hace 4 años y es profesora de la escuela desde hace 11 años. Es Licenciada en Gestión Educativa. El año anterior a la entrevista ganó la beca Fullbright de intercambio de directivos y visitó una escuela en Seattle, valora mucho esa experiencia como instancia de aprendizaje y de abrir su perspectiva sobre el liderazgo.

Asumí el cargo que había dejado una directora de muchos años que se jubiló. Era un ícono. Yo decía, cómo voy a hacer para tener autoridad y mi propio estilo. Terminé la Licenciatura justo antes de asumir, eso me dio confianza y además pude armar un buen equipo, aunque tenemos nuestros estilos diferentes.... Trabajo usando mucho la información estadística que me permiten hacer seguimiento de cada grupo...La principal fortaleza de la escuela es su historia, su edificio, los buenos profesores, pero también la historia a veces nos juega en contra... la secundaria tradicional no nos sirve más, la escuela tiene que tener orden para trabajar, pero no puede ser expulsiva. (C1)

La escuela C2 es un Bachillerato con Orientación Comercial, ubicada en la zona de Montecastro, un barrio de casas bajas y alberga actualmente a 593 estudiantes, en dos turnos, mañana y tarde. Históricamente recibía a familias de clase media de la zona, pero en los últimos años la población ha cambiado y se acercan estudiantes de familias de menores recursos. La escuela mantiene una tasa de promoción por encima del 70% a lo largo de los últimos tres años con un notable descenso del porcentaje de abandono. El equipo directivo está compuesto por la directora y una vicedirectora asignada al turno tarde. La institución cuenta con Equipo de Orientación Escolar, cuerpo de tutores y Jefes de Departamento.

Leticia es la rectora hace 6 años, pero lleva una vida dentro de la escuela. Es Licenciada en Gestión Educativa y cursa una Maestría. Si bien su cargo está designado en el turno mañana asiste algunos días por la tarde para sostener contacto con el profesorado y estudiantes de ese turno.

Yo fui alumna, preceptora, jefe de preceptores y profesora de esta escuela, tengo un enorme cariño por ella. Fui profesora en otra escuela así que también pude verla desde afuera, eso es importante.... La escuela fue cambiando y yo también por suerte fui cambiando... la escuela pasó por distintos momentos, pero algo tiene que uno se quiere quedar, hay muchos profesores que son ex alumnos como yo, pero no diría que somos una familia, porque buscamos formarnos como profesionales, ser creativos...la escuela es más un lugar de pertenencia que nos desafía. (C2)

La escuela T1 es una Escuela con Orientación Técnica y está ubicada en el barrio de Chacarita, zona de desarrollo comercial que se destaca como nudo de la red de transportes de la Ciudad. Cuenta con muy buena infraestructura edilicia y equipamiento. Su matrícula es de 858 estudiantes y tiene tres turnos (mañana, tarde y noche) Los estudiantes pertenecen tradicionalmente a familias de clase media baja y en los últimos 10 años se incorporaron estudiantes de barrios vulnerables cercanos. Un 30% de estudiantes pertenecen a familias de países limítrofes (Bolivia, Perú y Paraguay). La escuela evidencia disminución significativa del porcentaje de estudiantes repitentes en los últimos años, así como también es muy bajo el porcentaje de estudiantes que abandonan (1%). El equipo directivo está conformado por la rectora, un vicedirector por turno, un regente. Tiene asesora pedagógica, cuerpo de tutores y Jefes de Departamentos y Talleres.

Blanca es la rectora desde hace 4 años, pero antes fue regente y vicedirectora de la escuela y hace 25 años que trabaja como profesora en la escuela. Es profesora de matemática y Licenciada en Gestión y Administración de la Educación.

Dirigir una escuela técnica siendo mujer no es nada fácil.... Estás a prueba todo el tiempo, tenés que demostrar que sabés, que sos fuerte, es que el taller es el centro de una escuela

³ Se resguarda la identidad de los directivos, los nombres no son los reales.

técnica y el taller es un asunto de hombres tradicionalmente. Pero yo hace muchos años que estoy y me respetan ...Yo también trabajaba en uno de los Bachilleres más reconocidos de la Ciudad como profesora y podría haber sido rectora de ahí, pero elegí la escuela técnica y esta escuela... ¿por qué? Porque cuando iba a la sala de profesores de la otra escuela no me gustaba el clima, criticaban a los alumnos, criticaban a todos...y venía acá y veía a los chicos y a los profesores trabajando en el taller y me latía el corazón, me emocionaba ver hacer, ver el aprender haciendo. La elegí con el corazón porque la escuela tiene un corazón enorme. (T1)

La escuela T2 está ubicada en el barrio de Núñez, zona residencial de clase media. Se destaca por su edificio, instalado en una antigua casona de 1914 que supo ser una escuela primaria, que no responde a las necesidades de una escuela técnica. La identidad de la escuela aparece permeada por un discurso históricamente arraigado por el cual hasta hoy se la define en la zona como “el rancho” dado lo pequeño del edificio y cierto deterioro del mismo. Cuenta con 480 estudiantes en tres turnos. El alumnado pertenece a los barrios de emergencia cercanos y también concurren, en menor medida, estudiantes de clase media baja. En los últimos tres años sostiene una tasa de abandono baja y la matrícula inicial es menor a la capacidad de absorción que tiene la escuela. El equipo de conducción está conformado por el Rector, un vicerrector por turno, un Regente, cuerpo de tutores, Jefes de Departamento y una Psicopedagoga.

José es el rector de la Escuela desde hace 2 años y antes ya formaba parte del equipo directivo como Regente en la escuela durante 7 años. Es profesor de física y matemática. Tiene 15 años de antigüedad como docente de la Escuela T1, que forma parte de esta muestra, donde admite que terminó de formarse como docente “en acción”.

Para mi es clave encontrar el sentido de lo que se hace, así encaro la dirección. Nada de burocracia, de esto es lo que manda la normativa...Así soy como profesor también, primero les pregunto ¿si tuvieran que empujar un auto cómo ponen el cuerpo? Y recién después aparece la trigonometría. En la gestión también trato de llevar a los docentes a la pregunta por el sentido: ¿por qué hacen esto o aquello? ¿Para qué estamos en la escuela? Y me da resultado, acá nadie está en piloto automático. (T2)

En síntesis, si bien los contextos escolares son muy diferentes, los directivos comparten rasgos:

- Formación profesional universitaria y especializada
- Más de 10 años de antigüedad en la escuela.
- Experiencia anterior en cargos directivos
- Fuerte pertenencia institucional y vínculo afectivo con la escuela

4.2. El liderazgo directivo a partir de las categorías de análisis propuestas

Visión crítica y reflexiva respecto de las desigualdades y segmentación escolar

Las cuatro escuelas presentan una población que ha ido cambiando, de la tradicional clase media urbana se pasó a una población estudiantil con fuerte presencia de los sectores vulnerables y los directivos aceptan ese proceso. La visión que predomina en los directivos es la de inclusión genuina y la disminución de las inequidades.

El barrio cambió en los últimos 20 años y esto impactó fuerte en la escuela, hubo que adaptarse... Hay varios sectores sociales, un sector que está mejor, muchos chicos hijos de encargados de edificios de la zona, y hay un sector importante que vive en la villa, pensiones o casas tomadas, y también vienen de la Provincia.... pero esta es una escuela pública, y entonces se entiende que es para todos...Eso es algo que está claro en el proyecto, pero hay que sostenerlo cada día. (C1)

Tener una población más heterogénea fue un desafío grande para los profesores y hubo que hacer un verdadero cambio de mentalidades en algunos casos. Hablar, hablar y hablar mucho con los docentes y escuchar, escuchar y escuchar a los alumnos. (C2)

Los directivos sostienen una visión crítica con respecto a la dinámica tradicional de escuelas secundarias selectivas y promueven, a través de distintas estrategias, la reflexión colectiva sobre los temas de acceso e inclusión.

Esta es una escuela que tiene una impronta muy tradicional. Fue una escuela de señoritas hasta el año 1970 y de clase media; hoy es mixta y hay chicos de todos los sectores sociales... Cada tanto aparece, en los profesores más antiguos, la idea de que antes era mejor. Y yo les digo mejor no, era distinto. Hoy la escuela secundaria es obligatoria y todos tienen derecho de hacerla. (C1)

Las dos escuelas técnicas destacan por la tradicional estructura selectiva en el diseño original de sus plantas funcionales y su trabajo por disminuir el abandono.

La escuela tiene una estructura piramidal, como todas las secundarias, pero en las técnicas la deserción es más fuerte. O sea, hay 6 ó 7 secciones de primer año y 3 en el último. Ya la estructura es expulsiva. Nosotros venimos bajando el abandono y los últimos años ya son más numerosos. Mi ideal es por supuesto que terminen todos los que empezaron, tener igual cantidad de secciones del primero al último año. (T2)

Antes éramos como toda escuela secundaria un triángulo, empezaban muchos y terminaban pocos, hoy ya somos un trapecio. (T1)

La inclusión de estudiantes con necesidades especiales y embarazo adolescente también configuran una distinción respecto a la normalización vigente en las escuelas secundarias.

Tenemos 25 chicos con necesidades especiales según un acuerdo con la Dirección de Educación especial. Esto hace 20 años atrás era algo impensado. Tienen adaptaciones curriculares y se reciben de Auxiliares de Técnico, pero comparten recreos, educación física y las actividades extraescolares... los psicólogos de la escuela han trabajado mucho con los docentes sobre la inclusión. (T1)

Tenemos chicas embarazadas o que han sido madres y, por supuesto, siguen en la escuela, las apoyamos mucho. (C2)

Proyecto compartido y sentido de comunidad

Los directivos manifiestan estar liderando un proyecto escolar, con sus particulares características en cada caso, en estrecha relación con la comunidad, lo que se traduce en el hecho de que en tres de las cuatro escuelas la demanda excede la oferta de vacantes en primer año. “Es una escuela buscada” (C2), “Saben que en esta escuela se aprende” (C1), “Pertener a la escuela es un motivo de orgullo” (T1), dicen los directivos. Una de las escuelas atraviesa una situación crítica en su edificio y según el director “somos una buena escuela, pero el edificio no ayuda, está en malas condiciones y se están anotando menos chicos en primer año” (T2)

Según los directivos la escuela encarna un sueño de oportunidades para los estudiantes y sus familias. Y se sienten responsables de hacer realidad esa expectativa que pesa sobre la escuela.

Los chicos de menores recursos, como los nuestros, ven a la escuela como un sostén de su presente y el único pasaporte al futuro... Muchos de los padres no fueron a la secundaria o llegaron hasta 2º o 3º año y tuvieron que dejar para ir a trabajar. No quieren que pase eso con los chicos...hay mucho compromiso de parte de los padres y confían en la escuela. (T2)

Sabemos que la mayoría tiene familias ensambladas o monoparentales y que muchos de los alumnos trabajan o tienen responsabilidades de cuidado de sus hermanos y de las tareas domésticas...nosotros tenemos que hacer que valga la pena la escuela. (C1)

Los directivos se ocupan de generar un clima escolar de vínculos estrechos entre las personas, cordialidad y confianza. Y esto se registra desde la escuela más pequeña a la más grande.

Esta es una escuela chica y el contacto es “cara a cara”. (T2)

La comunicación en una escuela tan grande de tres turnos necesita ser bien pensada. La tecnología nos permite estar muy bien conectados entre el equipo de conducción y con cada docente. Pero además camino la escuela. (C1)

Somos una dirección de puertas abiertas. (C2)

La relación con los estudiantes es una práctica que los líderes destacan. Existe preocupación común por alentar un clima de convivencia positivo y participativo entre los estudiantes. Todos reconocen que no hay conflictos de convivencia importantes. La existencia y buen funcionamiento de Consejos de Convivencia y de Centros de Estudiantes es valorado por los directivos.

Todos los jueves de 12:15 a 13:30 hs me reúno con el Centro de Estudiantes y siempre hay alguien más, la asesora pedagógica, el Jefe de Talleres o con el arquitecto que es que es maestro de taller y junto con la empresa de mantenimiento se ocupa del edificio y no sólo escuchamos lo que necesitan, nosotros les contamos que proyectos pedagógicos vamos a hacer, cómo va la obra del edificio, y ellos son un canal para el resto de los estudiantes. (T2)

Los líderes se preocupan por establecer relaciones con las familias. “Organizamos tres reuniones en el año, si no vienen los llamamos por teléfono y charlamos individualmente” (C2). En algunos casos trabajan directamente con las familias sobre problemas socioculturales.

Hace unos años a las familias peruanas que ingresaban en primer año (fueron muchos ese año) los tuvimos que reunir y avisarles que para las leyes argentinas el hecho de castigar físicamente a los chicos, pegarles con un cinturón, por ejemplo, no está permitido, que es un delito, que no es normalizar o educar...que si tienen una nota baja no les tienen que pegar. Fue difícil pero la escuela también tiene que trabajar ahí. (T1)

Hay una presencia fuerte de los directivos en la vida cotidiana de la escuela y todos declaran trabajar en equipo. “Acá hay equipo, yo puedo dormir tranquila porque me siento respaldada y confío en ellos” (T2) Vale destacar que en las escuelas públicas las designaciones del personal son individuales, es decir los directivos no conforman sus equipos. Sin embargo, en las escuelas de la muestra se presenta un formato distribuido de liderazgo y se reconocen liderazgos intermedios sólidos. Hay encuentros sistemáticos con distintos actores, sumado a las reuniones informales.

Somos distintos y a veces no estamos de acuerdo, pero las discusiones las hacemos dentro del equipo, una vez que se toma una decisión todos las respaldan. (T2)

Por otra parte, los directivos hablan de todos los adultos de la escuela como parte de un equipo. “El portero es aquí una figura amada por los chicos, en el horario de entrada él está en la puerta y es el primero al que saludan. Él sabe los nombres de todos, quien es amigo de quien, quién anda con problemas” (C2). Se refuerza así la idea de una comunidad que educa y adultos que funcionan como referentes.

Los directivos llevan adelante estrategias diversas para fortalecer la identidad institucional y producir comunidad: el uso de una vestimenta común, la realización de actividades recreativas, las actividades que incluyen a los padres y otros miembros de la comunidad.

Este año armamos un proyecto con toda la comunidad, pintamos el frente para la época de inscripciones, ayudaron los padres y los chicos y chicas y la pintura la compramos con una colecta que hicimos entre los docentes. La idea es que todo lo bueno que tiene la escuela pueda verse desde afuera, para atraer más matrícula también. (T2)

Altas expectativas y compromiso pedagógico

Los directivos sostienen altas expectativas respecto de los estudiantes, están convencidos de que todos pueden terminar la secundaria y creen que la mayoría va a continuar estudios superiores. “Estos chicos tienen una enorme fortaleza, a pesar de todos los problemas que tienen en sus casas, estudian, trabajan mucho en la escuela” (C2) De la misma manera, manifiestan tener altas expectativas respecto del equipo docente y señalan que la escuela se apoya en los docentes como principal fortaleza.

Tenemos docentes de lujo, los de mucha antigüedad son pilares y a los nuevos enseguida logramos meterlos en la cultura institucional. (C1)

Aquí hay docentes de muchos años, de gran pertenencia, nos conocemos mucho y hay gran colaboración entre ellos. (C2)

Las expectativas sobre los estudiantes se sostienen aún después de la escuela:

La mayoría acá quiere estudiar en la universidad, para Contador, Economía, entonces los llevamos a que vean clases en la Universidad de Buenos Aires, vuelven entusiasmados. (C1)

También hay expectativas sobre los egresados de quienes hacen un seguimiento. Tenemos un Observatorio de Egresados, porque nos interesa saber dónde y cómo se insertan luego de que terminan la escuela y también sigo de cerca las pasantías laborales que hacen...El otro día en la Feria de Ciencias y Tecnología alguien viene y me felicita por los chicos nuestros que hacen la pasantía en el Centro de Cómputos del Gobierno de la Ciudad...les encanta cómo trabajan...en IBM ya dejaron a 3 egresados como empleados definitivos...eso es una satisfacción. (T2)

El ausentismo docente existe, pero los directivos comparten en que se limita a algunos docentes en particular.

El ausentismo no es un problema, son unos pocos los que faltan, pero igual tenemos un sistema de actividades compensatorias que cada trimestre los docentes deben presentar, de manera que si alguien falta, los chicos tienen un trabajo para hacer. (T2)

El ausentismo de los estudiantes es bajo y allí hay un seguimiento personalizado en las cuatro escuelas.

Sabemos que el ausentismo puede ser la antesala del abandono, por eso tenemos una alerta temprana, llamamos a los padres o el Equipo de Orientación va a la casa. (C1)

La gestión pedagógica aparece como prioritaria en el discurso de los directivos. En las entrevistas el tema académico está presente en forma permanente. Hablan de los aprendizajes y sus problemas, la enseñanza, los proyectos didácticos, la evaluación. Los directivos otorgan relevancia a la dimensión pedagógica y conforman equipos para la gestión pedagógica específica.

Mi prioridad es sostener el foco en lo pedagógico, pero cuesta con tanto trabajo administrativo y atender a las familias. Ahora estoy abocada con los Jefes de Departamento al tema de la evaluación...porque ahí es donde están las prácticas más tradicionales y difíciles de remover. (C1)

Garantizar un clima de trabajo, ordenado, tranquilo y a la vez creativo, es una preocupación común. También es común el deseo de tener más tiempo para observar clases.

Este año acordamos algunos criterios comunes para las evaluaciones...me gustaría hacer el seguimiento en forma personal pero no me alcanza el tiempo, la asesora pedagógica es la que se está encargando de ese trabajo que encaramos como una investigación. (C1)

Ante la falta de tiempo de los directivos para el trabajo pedagógico se asegura a través de otros actores y de la observación de otras prácticas:

Nosotros establecimos que sean los docentes los que nos pidan que observemos sus clases, y no decimos observación sino acompañamiento. Yo no puedo ir a todas, pero lo hacen las vicerrectoras. (C2)

No tengo tiempo para hacer observaciones de una clase completa de 80 minutos, pero recorro el taller y me detengo a ver algún trabajo, estoy algunos días a la entrada y los veo llegar y hasta observé talleres que arman los tutores. (T1)

En cuanto al desarrollo profesional de los docentes, los directivos lo consideran relevante si bien reconocen que no existen demasiados incentivos externos en el sistema público para el desarrollo profesional:

Tenemos algunos profesionales que no son docentes, sobre todo en las Orientaciones de Informática y Construcciones y generamos nosotros talleres para trabajar aspectos

didácticos. Tengo la suerte de que la asesora pedagógica y la vicedirectora del turno tarde tienen formación universitaria específica. (T2)

Existen prácticas de retroalimentación interna y colaboración entre docentes que potencian las capacidades. “Los profesores que hacen cursos fuera de la escuela tienen un espacio para socializar lo que aprenden y eso enriquece a todos” (C1). Reconocen que, en ese sentido, la escuela funciona en sí misma como un ámbito de formación.

Prácticas de promoción de la inclusión y la equidad

Se recoge un repertorio diverso de prácticas proactivas coherentes con la visión crítica referidos en el punto a) que, según los líderes sirven para mitigar y prevenir, dentro del contexto de la propia escuela, las situaciones de inequidad.

Un problema mencionado por todos es la tendencia a la diferenciación socioeconómica por turnos. Tradicionalmente los turnos de la mañana concentran a estudiantes que tienen familias con mayor capital cultural. Para evitar este sesgo y garantizar la inclusión en grupos no segmentados internamente, las escuelas asignan los turnos por sorteo. La escuela T1 implementó una estrategia deliberada de promoción del turno tarde de manera de hacerlo más atractivo, una suerte de “discriminación positiva” para los chicos del turno tarde.

Tratamos por todos los medios de que no haya esa diferencia social entre los turnos. Cuando implementamos los Campamentos hace tres años, tomé la decisión de que comiencen en el turno tarde. Otra, El Bachillerato Internacional va a empezar el año que viene y va a empezar como una oferta en el turno tarde...Justamente para que esa diferencia que es de libro deje de existir y que los mismos padres se convenzan. (T1)

Este mismo problema es abordado por la escuela C1 a través de la conformación de equipos deportivos con integrantes de turno mañana y turno tarde mezclado. Y también a través de actividades recreativas compartidas entre la mañana y la tarde.

Hacen ajedrez, vóley, tenemos una banda y el Club de Ciencias, todo funciona en el entre turno para que se junten. (C1)

Por otra parte, la organización de los grupos de cada sección es materia de una intervención deliberada por parte de la escuela T2 para evitar que se produzcan sesgos y segmentaciones como por ejemplo que en uno de los grupos se concentren los repetidores o los chicos que viven en la villa; la idea es tratar de obtener grupos no segmentados.

La asesora y el psicólogo se entrevistan con cada chico que ingresa y van conformando los grupos de primer año en un trabajo artesanal...no queremos que nadie empiece con etiquetas por pertenecer al grupo tal o cual. (C1)

En las escuelas técnicas se plantea el riesgo de segmentación interna por Orientación. Para evitarlo los directivos implementan acciones deliberadas centradas en proyectos conjuntos, entre ellos proyectos curriculares interdisciplinarios.

Los estudiantes de Informática y los de Mecánica son distintos ... Los de Informática vienen de traje al acto de colación, los otros no. No queremos que sean iguales, pero sí que sientan que son igualmente importantes en la escuela y fuera de ella...lo que hacemos es trabajar por proyectos conjuntos y hay un momento del proyecto que los unos sin los otros no lo pueden resolver. (T1)

La cuestión de género está muy presente en ambas escuelas técnicas. Los directivos señalan que la población de alumnas fue creciendo, pero no pasa el 30%.

Armamos talleres sobre Género para que los docentes puedan trabajar sus prejuicios y poder ver a una alumna mujer tan capaz como a un varón y exigirle lo mismo. (T1)

Existen estudiantes que transitan situaciones judiciales (ya sea por hechos delictivos, violencia doméstica, abusos) y la escuela debe reportar a la Defensoría sobre su desempeño. Algunas escuelas como la C1 tienen más casos que el resto y la dirección también despliega una estrategia específica:

Tenemos un protocolo que excede lo que nos pide la Defensoría y hacemos un seguimiento bien personalizado a cargo de nuestro Departamento de Orientación, sabemos que la inserción de esos estudiantes en la escuela no es la misma que la de otros y por eso les damos un soporte diferente. (C1)

Todas las escuelas realizan actividades de apoyo y seguimiento personalizado a los estudiantes que presentan mayores dificultades para el aprendizaje. Las estrategias seguidas son: clases de apoyo, ayuda entre pares, actividades de recuperación, previas por parciales (un mecanismo que permite evitar la repetencia fragmentando los exámenes de las materias que quedan pendientes). También, ante situaciones que requieren de ayudas económicas para afrontar por ejemplo salidas didácticas, los directivos disponen el uso de recursos institucionales y de la cooperadora para que todos los estudiantes puedan participar.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados han permitido alcanzar una comprensión del liderazgo directivo en estas cuatro escuelas que sintetizamos a continuación:

Las escuelas presentan características diversas en cuanto a tamaño, cantidad de estudiantes y docentes, localización e infraestructura. Las problemáticas que se presentan en cada una condicionan las prácticas de liderazgo poniendo énfasis en distintas prioridades y agendas temáticas diversas.

Los perfiles de los directivos comparten rasgos:

- Formación profesional universitaria y especializada en gestión.
- Más de 10 años de antigüedad en la escuela.
- Experiencia anterior en cargos directivos.
- Fuerte pertenencia institucional y vínculo afectivo con la escuela.

El liderazgo directivo evidencia prácticas dentro de las cuatro categorías estudiadas:

- Visión crítica y reflexiva sobre el contexto, con sensibilidad respecto de los problemas de desigualdad, exclusión y segmentación.
- Proyecto compartido y producir un sentido de comunidad, promoviendo un clima escolar de vínculos estrechos y confianza mutua a la vez que trabajar en equipo y desarrollar liderazgo distribuido.
- Altas expectativas respecto de estudiantes y profesorado y foco en los aspectos pedagógicos generando de manera indirecta un clima favorable al aprendizaje.
- Promoción de la equidad y la inclusión a partir de prácticas efectivas y sistemáticas, apoyo a los estudiantes más desaventajados, seguimiento de los aprendizajes e innovaciones contextualizadas.

En concordancia con lo que la literatura internacional señala, los resultados presentados confirman que el factor director aparece como un componente esencial en el desarrollo de buenas prácticas en entornos desfavorables (Leithwood et al., 2004; Ward et al., 2015). Estos directivos se preocupan especialmente por generar un clima escolar que resulte académicamente estimulante, por el aprendizaje de los estudiantes, por generar una cultura de altas expectativas y por fomentar prácticas que promueven el acceso, la inclusión y la equidad a través de liderazgos distribuidos.

Al igual que otras investigaciones realizadas en escuelas con buenas prácticas situadas en contextos vulnerables (Morales, 2017; Tapia-Gutiérrez et al., 2011), encontramos que la creación de entornos de trabajo saludables, donde prevalece una fuerte preocupación por el personal, constituyen herramientas de liderazgo potentes para el desarrollo de buenas escuelas, donde impera un clima de confianza y alta valoración directiva. En una investigación conducida en México, se encontró por ejemplo que lo que marca la

diferencia entre escuelas de alto y bajo logro académico son justamente las altas expectativas y creencias positivas de los directivos (Morales, 2017). Allí se constató que los directivos de escuelas de bajo rendimiento, en cambio, suelen responsabilizar a los docentes, al sistema educativo y al contexto por los malos resultados, etc., en vez de mantener una mirada positiva hacia la labor docente.

La prácticas de liderazgo encontradas en este estudio definidas como no burocratizadas, de “puertas abiertas”, promoviendo relaciones “cara a cara”, con presencia fuerte y cotidiana de los directivos que “caminan la escuela”, coinciden también con los hallazgos de investigaciones desarrolladas en escuelas en sectores de pobreza de Chile, en las que se constató también que la accesibilidad y disposición de los líderes se conciben como fundamentales: su movilidad “en terreno”, en contraposición al trabajo en escritorio, aparece como un valor importante (Bellei et al., 2015).

Los aspectos pedagógicos son el foco de atención y existe un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados por parte de los líderes escolares estudiados. Si bien algunos directivos declaran no contar con suficiente tiempo para involucrarse más en la gestión pedagógica y realizar observaciones de clase sistemáticas, fenómeno que coincide con la situación general de los directivos en la Ciudad (Romero y Krichesky, 2019), lo cierto es que en las cuatro escuelas prevalece una preocupación explícita por sostener un liderazgo pedagógico garantizando un ambiente ordenado y seguro que habilite el desarrollo de las tareas académicas lo que confirma resultados de estudios internacionales sobre el tema (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

Sin embargo, también algunos resultados presentan diferencias con estudios anteriores. En comparación con el reciente estudio sobre los directivos en Argentina realizado por Romero y Krichesky (2019) donde se estudia la normativa, formación y condiciones laborales, el perfil de los directivos estudiados resulta particular ya que se aparta de la media por estar más calificado, contando con formación de postgrado específica y también por presentar antecedentes particulares como la antigüedad en cargos directivos y la pertenencia a la propia escuela.

De la misma manera, el liderazgo pedagógico y proactivo de los directivos de la muestra estudiada contrasta con estudios en el país. En una investigación reciente realizada en la Ciudad de Buenos Aires en la que se aplicó el instrumento TALIS sobre una muestra de 82 directivos de escuelas secundarias públicas y privadas se halló un particular estilo de liderazgo denominado “liderazgo interactivo y reactivo” donde las prácticas de liderazgo y el uso del tiempo está destinado a interacciones con estudiantes y otros actores no docentes más al servicio de “apagar incendios” o controlar conflictos de manera directa, es desmedro de una agenda explícita vinculada al trabajo con docentes y a la generación indirecta de un clima de aprendizaje (Romero y Krichesky, 2018) Los hallazgos aquí presentados contrastan fuertemente con ese estilo y presentan, en cambio, un liderazgo fuertemente proactivo y centrado en la dimensión pedagógica.

No hemos registrado resultados en torno a la existencia de buena infraestructura y equipamiento como factores asociados a las prácticas de liderazgo directivo eficaz y equitativo, muy por el contrario, los directivos de la muestra gestionan en un contexto de recursos limitados y en algún caso de infraestructura muy deficiente.

A modo de conclusión afirmamos que las políticas educativas de lucha contra la inequidad requieren tener en cuenta el factor director como una condición fundamental para el desarrollo de buenas escuelas, capaces de superar las barreras del contexto. Los directores pueden ser considerados además como “informantes cualificados” (Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018) de estas políticas educativas y brindar información para anticipar los probables obstáculos de implementación.

En América Latina en general y en Argentina en particular la política de desarrollo del liderazgo es escasa y poco sistemática (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014). En este sentido, esta investigación se propone como un aporte para líneas concretas de políticas, entre las que señalamos:

- Promover una formación directiva centrada en una perspectiva crítica y de cambio, que garantice desarrollo de capacidades para ejercer prácticas de liderazgo pedagógico, distribuido e inclusivo de acuerdo a cada contexto escolar, mejorando los grados de eficacia y equidad.
- Garantizar la constitución de verdaderos equipos directivos de tiempo completo, preparados para el trabajo en contextos vulnerables. Actualmente la designación es individual, a tiempo

parcial y a elección del directivo sin condición de tener preparación específica para estos contextos,

- Establecer un sistema de incentivos para fomentar el desarrollo profesional de directivos y profesorado que trabaja en escuelas de contextos vulnerables.
- Fomentar y profundizar la investigación sobre el liderazgo directivo eficaz y equitativo.

Esta investigación tiene como limitación el estar basada en las concepciones y percepciones de los propios directivos. De manera complementaria sería interesante realizar a futuro una mayor indagación de sus perfiles con enfoque biográfico narrativo y, para un análisis exhaustivo de agenda, podría ser valioso realizar estudios del tipo shadowing. Del mismo modo, valdría realizar estudios comparativos con directivos de escuelas con estudiantes de similares condiciones socioeconómicas pero bajos resultados con el fin de analizar los contrastes.

Sin dudas, queda mucho por conocer acerca de los modos en que los proyectos educativos pueden operar ampliando los niveles de calidad y equidad y mitigar o prevenir la segregación escolar. Es necesario generar conexiones más estrechas entre la investigación, la mejora de la escuela y el diseño de políticas educativas, de modo que los conocimientos generados tengan un mayor nivel de aplicación en la práctica, desde un enfoque que privilegie los problemas del contexto. De ese modo y tal como señala Reynolds (2012), la implicación de la eficacia escolar en el diseño de políticas públicas puede hacer de ellas entidades más efectivas y, por ende, más justas.

Referencias

- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: A comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), 3-12.
- Arcidiácono, M. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. CEPAL.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLE.
- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 30-53.
- Day, C. y Gu, Q. (2016). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea. <https://doi.org/10.32541/recie.2016.v1i1.pp122-123>
- Day, C. y Sammons, P. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. McGraw Hill.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Krüger, N. (2019a). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8) <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

- Krüger, N. (2019b). *Segregación escolar: ¿Cuán heterogéneas son las escuelas argentinas?* Observatorio Argentino por la Educación.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. Wallace Foundation.
- Louis, K. S. (2017). Liderazgos y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 150-181). CEDLE.
- Montoya, S. (2013). *Visión para la acción: Los índices de calidad y equidad porteños*. Universidad Católica Argentina.
- Morales, A. (2017). Aspectos psicosociales y gestión de la evaluación en secundarias de alto y bajo logro. *Alteridad*, 12(1), 92-103
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.08>
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way all the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
<https://doi.org/10.1080/0924345910020304>
- Murillo, F. J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe En R. Blanco (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). UNESCO- LLECE.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014) Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>
- Murillo, F. J. Krichesky, G. J., Castro, A. M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: La educación pública vs la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30(120), 132-146.
- Reynolds, D. (2012). Thinking the unthinkable? The future of school effectiveness and school improvement to be realized through closer relationships with educational policies and policy makers. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 205- 219). Routledge.
- Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el resto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Robinson, V., Lloyd, M. J., Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 12(4e), 13-40.
- Román, M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Aique.
- Romero, C. (2019). Escuelas resilientes. Estudio sobre factores asociados a logros en escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En T. Vinacur y L. Landeo (Eds.), *Mejora escolar, enfoques, evidencias y experiencias* (pp. 57-78). Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Romero, C. y Krichesky, G. J. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the city of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 339-354.
<https://doi.org/10.1177/1741143217720456>

- Romero, C. y Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave, pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los alumnos escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12), art 2.
<http://doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarías, N. (2012) Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino. El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 94-110.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
<https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 131-148). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 93-129). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Tapia-Gutiérrez, C., Becerra-Peña, P., Mansilla-Sepúlveda, S. y Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
<https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.8>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico: Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. CEDLAS.
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T. y Roberts, A. (2015) School leadership for equity: Lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346.
<http://doi.org/10.1080/13603116.2014.930520>
- Weinstein, J. (2017). Las escuelas que queremos, los directores que necesitamos. En C. Romero, (Comp.), *Ser director* (pp. 101-124). Aique.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, R. (2014) *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares en la región*. OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas. Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 5-27.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>

Breve CV de la autora

Claudia Romero

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora investigadora de tiempo completo del Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Argentina. Dirigió el Área de Educación de UTDT y las Especializaciones y Maestrías en Educación desde 2007 a 2020. Es actualmente Directora del Programa de Alta Dirección Escolar de esa universidad y profesora de los posgrados de Políticas Educativas, Administración de la Educación y Políticas Públicas. Es Coordinadora Nacional en Argentina de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) Es Asesora en Educación en organizaciones no gubernamentales y consultora en organismos públicos. Tiene una extensa trayectoria en el trabajo con instituciones educativas del sector público y privado. Es autora de una decena de libros y tiene numerosas publicaciones académicas. Email: claudiaromero@utdt.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8416-6486>

La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria

Attention to the Functional Diversity on Primary Education

Virginia Fuentes, Marta García-Domingo *, Patricia Amezcua Aguilar, Teresa Amezcua

Universidad de Jaén, España

DESCRIPTORES:

Derecho a la educación
 Educación universal
 Estrategias educativas
 Necesidades
 educacionales
 Discriminación
 educacional

RESUMEN:

Pese a los múltiples estudios que confirman la pertinencia de dar valor a la diversidad presente en las aulas a través de estrategias orientadas a la educación inclusiva todavía encontramos manifestaciones evidentes de segregación escolar. El presente estudio, a través de la técnica del Grupo Focal, identifica apoyos y obstáculos presentes en el ámbito de educación primaria que percibe el equipo educativo. Para ello se analizan cuestiones vinculadas al imaginario social de la diversidad, actitudes, demandas, mitos, prejuicios y limitaciones tanto internos como externos, entre otros. Destaca la tendencia a vincular el concepto de diversidad a la diversidad funcional (que marca el resto del análisis de la realidad del presente estudio), la dificultad de adaptar la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje a la homogeneización de resultados académicos exigidos, la preponderancia de contenidos formales frente a los transversales y una burocracia que incentiva a las adaptaciones curriculares formales. En la comunidad educativa, identifican situaciones de rechazo y actitudes discriminatorias transmitidas por parte de los familiares de alumnado normotípico sobre la diversidad funcional y una implicación insuficiente en la consolidación de espacios escolares inclusivos en un porcentaje considerable del profesorado. Se requiere, por tanto, una puesta en valor de la diversidad y de los beneficios de la inclusión para el conjunto de la sociedad.

KEYWORDS:

Right to education
 Universal education
 Educational strategies
 Educational needs
 Educational
 discrimination

ABSTRACT:

Despite the multiple studies that confirm the relevance of placing value on classrooms diversity through strategies oriented to inclusive education, we still find evident manifestations of school segregation. This study, using the Focus Group technique, identifies supports and obstacles in the field of primary education, that are perceived by educational team. For this, issues related to social imaginary of diversity, attitudes, demands, myths, prejudices and limitations, both internal and external, among others, are analysed. The tendency to link the concept of diversity to functional diversity stands out (which marks the rest of the analysis of the reality of this study), the difficulty of adapting heterogeneity in learning rhythms to the homogenization of academic results required, the preponderance of formal content over cross-cutting and a bureaucracy that encourages formal curricular adaptations. In the educational community, they identify situations of rejection and discriminatory attitudes transmitted by the relatives of norm-typical students regarding functional diversity and an insufficient implication in the consolidation of inclusive school spaces in a considerable percentage of the teaching staff. Therefore, it is necessary to place value on diversity and on the benefits of inclusion for society as a whole.

CÓMO CITAR:

Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>

*Contacto: mgdoming@ujaen.es

ISSN: 1696-4713

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

Recibido: 2 de abril 2020
 1ª Evaluación: 26 de mayo 2020
 2ª Evaluación: 27 de junio 2020
 Aceptado: 7 de julio 2020

1. Introducción

El reconocimiento del acceso a la educación como un derecho humano no es baladí. A través de la educación no sólo se facilita a las personas el aprendizaje de conocimientos, sino también la integración de los valores sociales y culturales de la comunidad de referencia y la adquisición de habilidades y destrezas que capacitan para el desarrollo de una vida social plena y el reconocimiento de la propia dignidad. Como contrapartida, la multiplicidad de potencialidades de la educación implica que su aplicación práctica responda a procesos complejos con diferentes mecanismos de articulación. En este trabajo nos referiremos a dos procedimientos a los que se recurre desde las instituciones para la implementación de la educación: la segregación escolar y la inclusión educativa. Se trata de dos vías opuestas de estrategia educativa que se sustentan en posiciones ideológicas antagónicas en términos de justicia social.

Siguiendo a Murillo y Duk (2016), la segregación escolar es “la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o procedencia social y cultural” (p.11). La fundamentación teórica del segregacionismo escolar sitúa la diferencia como elemento disruptivo del proceso educativo en la escuela ordinaria. Merle (2012) identifica cuatro dimensiones de segregación escolar: 1) segregación por sexo, 2) segregación étnica, 3) segregación académica, y 4) segregación social. Estas cuatro dimensiones se interrelacionan y tienen en buena medida como trasfondo la variable económica, dando lugar a situaciones de desigualdad y exclusión social.

En contraposición, el paradigma de la Educación Inclusiva surge como respuesta a las desigualdades en materia de derechos humanos que devienen en situaciones de injusticia social en el ámbito de la educación (UNESCO, 1994). Este modelo educativo responde a necesidades identificadas desde las tres principales conceptualizaciones actuales de Justicia Social: Justicia como distribución, Justicia como Reconocimiento y Justicia como Participación (Murillo y Hernández, 2011). Las tres perspectivas teóricas analizan los procesos de desigualdad desde diferentes dimensiones de la realidad social que, en el ámbito educativo, confluyen en los procesos finales de segregación escolar. Como señala Rubia (2013) “la segregación étnica, académica y social correlacionan claramente entre ellas” (p. 49), ya que las posiciones sociales están determinadas por las posiciones en el mercado de trabajo y estas a su vez por las capacidades funcionales, ya sea físicas, psíquicas, cognitivas, culturales o emocionales.

La perspectiva teórica que identifica Justicia social como Distribución argumenta que el origen de las desigualdades se encuentra en la existencia de una estructura socioeconómica injusta que reproduce dinámicas excluyentes. Estas desigualdades se hacen patentes en la segregación escolar de las clases y grupos sociales, generalmente vinculadas también con la segregación espacial. La equidad se logra con la redistribución de los recursos o “bienes primarios” que son causa de desigualdad (Rawls, 1971, 2002). Sin embargo, esta redistribución de bienes se lleva a cabo generalmente a partir de medidas compensatorias que, en muchas ocasiones, vuelven a reproducir la segregación escolar socioeconómica.

Por su parte, la Justicia entendida como Reconocimiento (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2005) pone el foco en la erradicación de la dominación cultural y el respeto a la diferencia como ejes vertebradores de la desigualdad. Las diferencias basadas en constructos sociales como el género, la cultura o la discapacidad son los principales ejes de estas formas de injusticia. La segregación escolar en este sentido reproduce “injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación” (Murillo y Hernández, 2011, p. 17). Las medidas correctoras deben centrarse por tanto en el desvelamiento de prejuicios y estereotipos, la visibilización y puesta en valor de las identidades colectivas normoatípicas, y la promoción del respeto a la diferencia. La segregación por sexo ha sido la dimensión más visibilizada en los espacios políticos de toma de decisiones de las últimas décadas en España y la que de forma más evidente ejemplifica las imposiciones de la cultura dominante. Sin embargo, son la segregación étnica o cultural y la segregación socioeconómica las que arrojan datos más alarmantes y con más repercusiones negativas para la consecución de la calidad de la educación para todos (Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Murillo, Martínez-Garrido y Belavi, 2017). También la segregación académica por razón de discapacidad está estrechamente vinculada a la dominación cultural de la sociedad normotípica, que niega el reconocimiento de la diversidad funcional como un elemento enriquecedor de la comunidad educativa y de la sociedad. La teoría de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) señala la necesidad de entender al individuo desde sus capacidades diversas como una nueva forma de dimensionar al ser humano en sociedad. Sin embargo, la segregación del alumnado con discapacidad se institucionaliza ya con la diferenciación entre

la educación general y la educación especial, y más tarde, con trayectorias de escolarización basadas en el rendimiento académico como el “agrupamiento homogéneo” –que permite adaptar el currículo al nivel de cada grupo del centro educativo– (Rubia, 2013) o los Programas de Diversificación, de Garantía Social y de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Finalmente, la Justicia como Participación (Young, 2000, 2002) da un paso más allá en estas interpretaciones planteando que la consecución de la equidad, ya sea de bienes y recursos o de reconocimiento de la diferencia, pasa por garantizar el acceso a los procesos de toma de decisiones en las instituciones. En este sentido los grupos sociales que no gozan de respeto y reconocimiento social son discriminados y excluidos de los procesos de toma de decisiones que tienen que ver con sus propios intereses. La participación, como dinámica social de ciudadanía, requiere de un aprendizaje para ser ejercida, por lo que los colectivos excluidos se ven inmersos en dinámicas de exclusión que se retroalimentan. En este sentido, el sistema educativo, como medio de aprendizaje de competencias sociales, es el campo de entrenamiento del ejercicio de ciudadanía activa y participativa, y la Educación Inclusiva el paradigma desde el que se quiere hacer efectiva la equidad en las aulas. La inclusión educativa como participación pone el foco en la escolarización ordinaria de todo el alumnado como vía de democratización del conocimiento y el aprendizaje. La universalización de la escolarización en las escuelas ordinarias debe incorporar tres aspectos fundamentales: el respeto a la diversidad, la adaptación a las características individuales y/o grupales, sus necesidades educativas y el derecho a la participación.

2. La educación inclusiva

El germen del paradigma de la Educación Inclusiva es la Conferencia Mundial de Educación para Todos de la UNESCO de 1990 (Dussan, 2010) donde se plantea la necesidad de incorporar la Educación Especial al sistema de enseñanza como modelo de intervención educativa con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entendiéndose éstas como las dificultades o limitaciones derivadas de la discapacidad que éste pueda presentar puntual o procesualmente durante su proceso de enseñanza-aprendizaje (Luque-Parra y Luque-Rojas, 2013). Para ello, se ponen en marcha “estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades” (UNESCO, 1994, p. 11). No obstante, la educación inclusiva no se plantea como destinatarios exclusivamente a personas con NEE de tipo funcional, sino que se dirige a todo el alumnado en situación de exclusión educativa por cualquier razón (étnica, religiosa, de género o/y económica) y que debido a ello requiera de atención educativa distinta a la ordinaria. El objetivo de la inclusión se centra desde esta perspectiva en atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) derivadas tanto de las dificultades de aprendizaje como de las altas capacidades intelectuales o debidas a situaciones personales, sociales o familiares como la escolarización tardía o la deprivación. En este sentido, el paradigma de la educación inclusiva entiende la escuela ordinaria como eje vertebrador de un modelo de sociedad que no sólo respeta la diferencia, sino que la incluye y la pone en valor.

A nivel operativo el modelo de Educación Inclusiva supone la integración del sistema general de educación y el de educación especial en un sistema unitario (Araque y Barrio, 2010). Bajo el principio de normalización, la escuela inclusiva se plantea como un modelo educativo integrador de la diversidad humana que debe ser capaz de dar respuesta a las distintas necesidades que plantea cada individuo en su proceso educativo. Cada niño y niña tiene unas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios, por lo que los programas educativos han de diseñarse e implementarse articulando todos estos elementos de diversidad (Arnaiz, 2012). La efectividad de este modelo requiere conjugar las actuaciones institucionales y la promoción de la participación del alumnado, entendiendo que el currículo educativo ha de adaptarse a las capacidades de éste y no al contrario (García-Domingo, Amezcua, y Fuentes, 2019; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2017).

A este respecto, uno de los mayores retos de la escuela se encuentra en compatibilizar la consecución de los objetivos curriculares marcados por las normativas educativas y la atención a las necesidades individuales que la diversidad del alumnado requiere. Para la armonización de los principios de calidad de la educación e igualdad de oportunidades los centros educativos cuentan con el “plan de atención a la diversidad” como instrumento operativo en el que se recogen las medidas ordinarias y extraordinarias que forman parte de su proyecto educativo y entre las que se encuentra la adaptación curricular (Araque y Barrio, 2010; Arnaiz, 2012) y el desarrollo de competencias transversales. Las necesidades que plantea la diversidad funcional

del alumnado fuerza al profesorado a diseñar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desligarse de los patrones más constreñidos de la escuela tradicional. Las dinámicas innovadoras finalmente permiten que todo el alumnado pueda acceder a un aprendizaje significativo (Arnaiz, 2012). Sin embargo, como apuntan Garzón, Calvo y Orgaz (2016, p. 27) “las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, son claves para atender la diversidad del alumnado”. Distintos autores señalan que las actitudes del profesorado hacia la inclusión en el aula han de analizarse desde los tres elementos que componen este concepto: 1) el componente cognitivo, relacionado con los conocimientos y creencias; 2) el componente afectivo, basado en sentimientos y preferencias; y 3) el componente conductual, relativo a las acciones que esto llevan a cabo (Coll et al., 1994; Díaz, 2006; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016)

En este trabajo nos centraremos en analizar el papel determinante de las aulas, familias y contexto social en la inclusión del alumnado con NEE. De especial relevancia en este sentido son las percepciones de los/as maestros/as respecto a la inclusión del alumnado con diversidad funcional y los beneficios que su escolarización en la escuela ordinaria conlleva para la comunidad educativa.

3. Método

El objetivo de esta investigación es analizar la concepción y gestión de la diversidad presente en las aulas de educación primaria, así como indagar en los apoyos y obstáculos que encuentran los/as maestros/as de centros públicos a la educación inclusiva. Para ello se diseñó una metodología cualitativa basada en la técnica del Grupo Focal como instrumento procedimental más idóneo para la “identificación de necesidades personales y comunitarias” (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017, p. 53).

En todo momento se fomentó la libertad de los participantes para el desarrollo y exposición de sus sensaciones y percepciones, conduciéndose no obstante los discursos hacia temas de interés para la investigación a través de la figura de la moderadora. Para la selección del perfil de participantes se atendió a criterios de representatividad y proporcionalidad, con la pretensión de que los distintos discursos y perspectivas sobre la temática abordada tuvieran cabida. Sin embargo, se optó por centrar la muestra en el ámbito público, ya que el objeto del estudio era indagar en la gestión que se hace de la diversidad en centros públicos de educación primaria.

Se realizaron dos grupos focales, con un total de 16 profesionales de educación primaria (31,25% hombres y 68,75% mujeres), estando representadas las distintas figuras profesionales presentes en los centros y que dan respuesta a las necesidades diversas. Si bien en un planteamiento inicial de la presente investigación se contempló la opción de incluir en la muestra a miembros de equipos directivos de centros educativos, finalmente y atendiendo al objeto de estudio, se optó por recoger exclusivamente el discurso de los docentes implicados en la atención directa de alumnado con NEE. Cabe destacar que todos los informantes desarrollan su labor profesional en centros públicos de la Provincia de Jaén (Comunidad Autónoma Andaluza), integrados tanto en municipios de menos de 100.000 habitantes (56,25% de los participantes) como en distintos centros de la capital de provincia, que cuenta con una población superior a 100.000 habitantes (43,75%). Se recogen, asimismo, las percepciones de maestros que desarrollan su labor tanto en centros ordinarios (68,75%), como en centros preferentes (31,25%), contando en algunos casos los/as informantes con una trayectoria profesional que incluye tanto a los primeros como a los segundos.

El perfil profesional de los sujetos participantes fue: maestros/as de aulas ordinarias de escuelas públicas de primaria, maestros/as de aulas de apoyo a la integración, pedagogo/a, auxiliar técnico educativo y maestros/as con algún tipo de formación específica en el tema. Con respecto a los años de experiencia profesional, un 56,25% contaban con entre 1 y 5 años de experiencia y un 43,75% con entre 6 y 15 años. Los grupos fueron conformados de forma mixta, de manera que, en cada uno, hubiese representación de todas las figuras profesionales implicadas. El objetivo de esto fue generar un discurso participado, resultado de la interacción de postura y opiniones.

El desarrollo de los grupos se realizó en una sala dotada de una mesa central y sillas móviles, contándose con una persona moderadora y una persona asistente a la moderación. Para garantizar que los temas de interés se abordaran de manera conveniente y rigurosa, sin que ello supusiera un obstáculo a la espontaneidad y dinamismo, se diseñó una guía de contenidos flexible que contempló las siguientes cuestiones

para inducir el debate: diversidad en el aula, apoyos y obstáculos a la inclusión, recursos disponibles. La duración empleada durante la recogida de la información fue distribuida en las distintas fases: Presentaciones e instrucciones de la sesión (10 minutos). Distribución y cumplimentación de la ficha de recogida de datos sociodemográficos y trayectoria profesional (15 minutos). Desarrollo de los grupos, realizados de forma simultánea y con una duración de 1 hora y 50 minutos y 2 horas y 6 minutos respectivamente. A modo de cierre, se realizó una puesta en común en la que se intercambiaron comentarios y reflexiones finales (30 minutos).

En la fase de análisis de la información, se realizaron las siguientes tareas: transcripción literal de las grabaciones, lectura preliminar de las transcripciones, elaboración de las categorías de análisis, codificación, asignación de cada fragmento a las categorías temáticas, análisis de contenido, elaboración de redes semánticas y redacción final del análisis. Para todo ello se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti y las categorías y subcategorías de análisis finalmente creadas y utilizadas en el presente artículo fueron las siguientes (cuadro 1).

Cuadro 1
Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Nociones sobre la diversidad y discapacidad	Diversidad asociada a la discapacidad Diversidad como diferencia de las capacidades humanas
La gestión en el aula: estrategias inclusivas y resultados	Curriculum formal Curriculum oculto Resultados académicos Implicaciones de toda la comunidad educativa Motivación/ no motivación intrínseca del profesorado
Comunidad educativa y su papel en la inclusión: familias, profesorado y alumnado	Implicación de las familias Familias de alumnado con diversidad funcional Beneficios de la inclusión de alumnado con NEE

Nota. Elaboración propia.

Los discursos fueron anonimizados y codificados para garantizar la confidencialidad requerida y a la que se comprometieron las investigadoras a través del documento de consentimiento informado. Los códigos se corresponden con Mp (Maestros de primaria), en referencia a los y las maestros/as de aula ordinaria; y Ma (Maestros de apoyo), donde se incluye tanto a maestros/as de aula de apoyo a la integración, pedagogos/as y maestros/as con formación especializada en atención a la diversidad y auxiliares técnicos educativos.

4. Resultados

4.1. La diversidad como elemento inherente al centro educativo

Al indagar sobre la concepción de los participantes sobre la diversidad, se pone de manifiesto una dualidad conceptual. Por una parte, existe una preminencia de discursos focalizados en la vinculación de la diversidad con cuestiones meramente funcionales. Sin embargo, también tienen presencia los discursos que evidencian una concepción de la diversidad en sentido amplio, concebida como el conjunto de características individuales que diferencian a unas personas de otras. Por tanto, en el contexto de educación primaria, la diversidad para el profesorado se manifiesta, y por tanto se define, en relación a dos elementos que señalamos a continuación: a) la diferencia intrínseca al ser humano plural; y b) la amalgama de capacidades a nivel físico, sensorial y cognitivo. Nuestro análisis partirá de la concepción general (diversidad en sentido amplio) para centrarse en lo específico (diversidad funcional), si bien los discursos estuvieron desde el inicio marcados por la concepción restringida.

4.1.1. La diversidad entendida en su sentido más amplio, fruto de la sociedad plural y ejemplificada en elementos vinculados a la propia diferencia intrínseca entre individuos.

Esta noción amplia de la diversidad encuentra su base en la pluralidad en las maneras de concebir la realidad, así como de relacionarnos y comportarnos entre individuos, que pone de manifiesto las diferentes posibilidades de interacción. Así, según los discursos, esta diversidad debe ser considerada hecho inherente a la sociedad y hacerse presente, por ende, en los centros educativos.

Creo que la propia personalidad ya aporta diversidad. (...) La personalidad ya está marcando una diferencia entre un individuo y otro. (...) La diversidad son los gustos, opiniones, creencias personales, ideología. (Mp2)

Pese a que el grupo identifica esta diversidad genérica, tanto los ejemplos que verbalizan como la terminología que emplean refleja la preponderancia de la noción de diversidad funcional frente a otras diversidades. Cabe clarificar que a través de las preguntas formuladas se les incitaba a reflexionar sobre la diversidad en su conjunto, sin hacer las moderadoras matices al respecto. Sin embargo, los expertos asocian la diversidad a la presencia de alumnado con diversidad funcional en centros ordinarios de educación primaria.

4.1.2. La diversidad vinculada a las capacidades funcionales y que aparece asociada, con matices, a la discapacidad.

En el imaginario colectivo del profesorado participante en los grupos focales prevalece, como se ha reflejado anteriormente, la idea de diversidad asociada a discapacidad o diversidad funcional, frente a la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género, de orientación o identidad sexual o de otro tipo.

Porque la diversidad es, como estáis diciendo, las diferentes capacidades que tenemos y demás. (Ma5)

Yo considero que también hay diversidad porque cada alumno necesita que lo ayuden de diferente manera. (Ma1)

Desde esta orientación, una de las informantes induce el debate de la discapacidad *versus* diversidad funcional, realizando una diferenciación terminológica que, no obstante, supera la mera reflexión epistemológica sobre la nomenclatura empleada, poniendo el foco en la pertinencia de desarrollar y fomentar los talentos y aptitudes individuales desde una concepción positivista de la diferencia.

La diversidad, como estáis diciendo, son las diferentes capacidades que tenemos (...) si uno no tiene el sentido de la vista, aprovecha el sentido del oído. (Ma5)

En esta línea argumental, el profesorado insiste en identificar la escuela como parte de la sociedad plural, en la que estén presentes distintas capacidades funcionales y emocionales, en lugar de como un espacio artificial y centrado en el perfil de alumnado normotípico. Se trata, por tanto, no solo de aceptar y respetar la diversidad y la diferencia (justicia como reconocimiento), sino de ponerla en valor e incluirla, evitando posibles situaciones de desigualdad, generadoras de discriminación y, en última instancia, constitutivas de segregación en el contexto escolar. Esta inclusión implica que el sentimiento de pertenencia y la participación real del alumnado diverso (justicia como participación) sea equiparable, con independencia de sus diferencias de partida (Chiner, 2011).

En el abordaje de lo que continúa siendo un reto, cabe destacar la asociación que los/as profesionales hacen entre diversidad y ejercicio docente, reflejando la importancia que el profesorado da a su labor y a la estrategia docente como medio para atender adecuadamente la diversidad en el ámbito educativo. En este sentido, y abordándose en profundidad en el siguiente apartado, evidencian un estancamiento en la práctica docente inclusiva y una desvirtuación entre la teoría analítica, las políticas sociales implantadas y las exigencias de la práctica profesional en el aula.

4.2. La gestión de la diversidad funcional en el aula. Resultados académicos, adaptaciones y estrategias de inclusión

Respecto a la gestión de la diversidad funcional en el aula general, una de las cuestiones que resulta de mayor complejidad al profesorado es la combinación o ajuste entre la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje presentes en el aula y el logro de los resultados académicos exigidos. Se evidencia así, tal y como apuntan

diversos expertos en la materia (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2017), la pertinencia de reenfocar la perspectiva, garantizando que sea el currículo educativo el que se adapte a las necesidades y capacidades del alumnado y no a la inversa. En este sentido, los participantes del grupo se dividen entre quienes consideran que la normativa actual no permite llevar a cabo ajustes eficaces de currículo para adaptarlo a las necesidades del alumnado, y quienes estiman que esto sí es posible, pero muestran reticencias sobre la burocracia exigida para la ejecución de dichos cambios.

Los informantes refieren la falta de efectividad del sistema bajo la consideración de que, en términos generales, éste impone resultados homogéneos según área y etapa. Dicho modelo de enseñanza no consigue incorporar la diversidad de las capacidades que el alumnado posee.

Vamos a evaluar por igual a todo el mundo. Hablamos de diversidad, pero no hay diversidad en lo que luego queremos evaluar. Da igual si tú eres una máquina en matemáticas y a ti te cuesta más, da igual, te vamos a evaluar exactamente de lo mismo con la misma regla. (Ma3)

Los participantes advierten de la preeminencia de contenidos formales en el currículo frente a contenidos transversales que, si bien se recogen en el actual sistema, quedan relegados a un segundo plano en la práctica escolar debido a las exigencias curriculares impuestas. En este sentido, la mayoría coincide en la necesidad de impulsar y dar valor a este tipo de contenidos transversales, dada la disparidad y complejidad de las situaciones presentes en los centros y la necesidad de atender a la diversidad presente en las aulas. Reflexionan, además, sobre la actual sociedad orientada al éxito, en la que parecemos olvidar que el “rendimiento académico no es lo único que importa” (Ma3), en la línea de lo apuntado por autores como Braslavsky (2006) que pone de manifiesto que nos niños merecen “ser felices en la escuela” (p.87) o Verdugo (2009), que expone que “la meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno” (p.26). En definitiva, realizan una defensa argumentada en la importancia de trabajar en mayor medida contenidos transversales y cuestiones vinculadas al bienestar en educación primaria, denominado “currículo oculto”.

En el espectro autista, a lo mejor un niño te ha conseguido en muy poco tiempo unas habilidades sociales que, eso les cuesta la vida, ¡y eso no los valoramos! Y eso algo que va a marcar de por vida. (Ma3)

Hay que atender más al currículo oculto. Hay muchas cosas que se escapan de las manos de los maestros y hay situaciones por ejemplo en los recreos (...) hay que atender bastante esas conductas. (Ma4)

En relación al alumnado con diversidad funcional, reflejan la ausencia de precisión en los diagnósticos externos y en la identificación de medidas de apoyo, convirtiéndose esta falta de rigor en un elemento obstaculizador de la educación inclusiva. Demandan, así, un estudio más profundo de las necesidades del alumnado, así como mayor colaboración con los equipos de orientación y especialistas.

Yo con mi especialidad, que no se amoldan en nada con el tema de los sordos, los ciegos y los sordo-ciegos. (Ma2)

Tampoco hay acuerdo con los psicólogos muchas veces. (Mp3)

Comparten también la defensa de una aplicación flexible de los requerimientos exigidos para las adaptaciones curriculares. Así, identifican la problemática de las situaciones “limbo” que se producen cuando un alumno con NEE no llega a cumplir los requisitos establecidos por la normativa para aplicársele una adaptación significativa. En estos casos, el tutor/a solo, sin apoyos, es el que realiza (o no) cambios organizativos y pedagógicos. Teniendo en cuenta la diversidad de grado y afectación del alumnado con discapacidad, así como los múltiples factores externos que interfieren en la realidad del niño/a en cuestión, se dan situaciones en las que la ausencia de una respuesta adecuada incrementa la vulnerabilidad.

Que cuando hay una norma que diga que sí puedes hacer una adaptación significativa, sí puedes hacerlo. Pero cuando no hay, o no ha llegado a ser adaptación curricular significativa, tiene que llegar a arriba del todo. (Ma2)

Para los que piensan que el sistema otorga autonomía a los docentes y flexibilidad organizativa a los centros, el problema se encuentra en la excesiva burocracia que requieren los cambios, así como en la complejidad de trasladar los preceptos normativos en relación a la inclusión a la práctica de aula y a la organización del centro.

Yo sí creo que el sistema educativo permite flexibilizar y permite adaptarlo; lo que pasa es que quizás estamos tan acostumbrados al “tengo este libro de texto que me marca la pauta” (...) Es mucho trabajo, porque es muy burocrático, porque hay mucho papeleo. (Mp1)

El profesorado en su totalidad, coincide en que la burocracia desincentiva la realización de adaptaciones por la vía formal por la complejidad y sobrecarga de trabajo que esto les supone.

Yo creo que el sistema educativo, que era la pregunta, sí que ofrece posibilidades, pero claro, con un trabajo detrás impresionante. (Mp1)

La dificultad de atender a la diversidad en un sistema fuertemente ligado al logro de resultados, evaluados a través de pruebas unificadas, se refleja como motivo de preocupación por parte de nuestros participantes al no adaptarse a la pluralidad de situaciones y capacidades presentes en el aula. La importancia que dan a esta cuestión se revela en la cantidad de tiempo y argumentos englobados entorno a dicha preocupación, reflejo de la controversia, malestar y desazón entre los participantes respecto a esta cuestión.

Es importante el progreso que tiene el alumnado, pero también si ves a ese niño feliz o no. (Ma4)

Pese a la preocupación manifestada, se observa en los participantes una alta motivación hacia el desarrollo de prácticas inclusivas, orientadas a la convivencia y bienestar socioemocional de los niños/as. Reflejan la pertinencia del desarrollo de estas actividades en el conjunto de centros y aulas, pero especialmente en aquéllas en las que hay niños/as con diversidad funcional. De entre las actuaciones impulsadas, destacan las siguientes: De detección de situaciones de rechazo y prevención de actitudes discriminatorias y/o conductas violentas; actividades que fomentan la autonomía; desarrollo de habilidades sociales; iniciativas de fomento de la diversidad y puesta en valor de la misma.

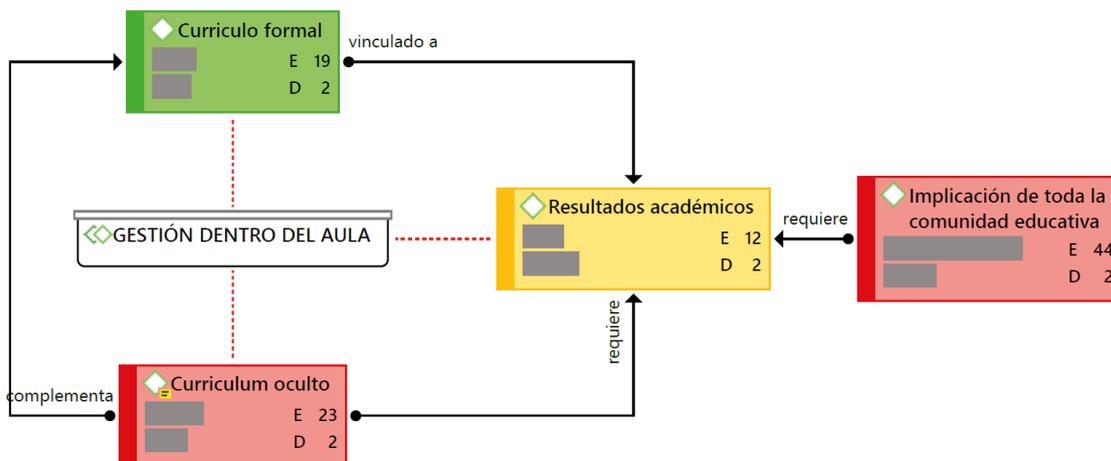
Cabe destacar, no obstante, que esta motivación se entremezcla con una visión crítica de los apoyos formales recibidos, demandando un mayor acompañamiento y asesoramiento en este camino emprendido.

No podemos creer que la responsabilidad única de la inclusión pertenece al docente. Pertenecen a todo el centro educativo: como centro y como comunidad. (Mp2)

A veces los docentes nos sentimos muy solos, y además con medidas que se nos imponen, contradictoria. (Mp3)

En la figura 1, representamos gráficamente la alusión que los profesionales hacen a los distintos elementos del currículo formal, resultados académicos y currículo oculto, en lo que refiere a la gestión del aula.

Figura 1
Gestión dentro del aula



Nota. “E” hace referencia al enraizamiento (número de citas asignadas a ese código) y “D” a la densidad (número de relaciones que existen entre los códigos). Elaboración propia.

4.3. Comunidad educativa. Apoyos y resistencias de la inclusión de alumnado con diversidad funcional

La comunidad educativa, conformada por familias, equipo educativo, alumnado y comunidad/barrio, es identificada como pieza clave en la conformación de una escuela diversa donde la presencia de alumnado con diversidad funcional no sea considerada un problema. A continuación, identificamos los posicionamientos de familias, alumnado y profesorado sobre la coexistencia de alumnado con y sin diversidad funcional en el aula.

4.4. Las demandas de los padres

Si bien es corriente que exista diversidad entre los progenitores en relación a las expectativas escolares de sus hijos e hijas, el profesorado advierte que son frecuentes las manifestaciones de rechazo ante la presencia en el aula de alumnado con diversidad funcional o/y necesidades específicas de apoyo educativo. Del análisis de contenido encontramos que, según el profesorado, este recelo suele manifestarse de dos maneras.

Por un lado, de manera grupal, bajo la creencia de que el nivel de aprendizaje disminuye a medida que la diversidad del grupo aumenta (diversidad étnica, cultural, diversidad funcional, etc.), o percibiendo que existe una menor dedicación del profesorado en relación a sus hijos/as, consecuencia de la presencia en el aula de alumnado con NEE.

Es uno de los problemas grandes que tiene la inclusión, que se puede pensar que puede retrasar las sesiones. (Ma6)

Por otro lado, de manera individual, a través de manifestaciones de *discafobia* transmitidas de padres a hijos/as, por ejemplo, desincentivando a que su hijo/a comparta juego con alumnado con diversidad funcional.

Hay veces que son las familias las que le dicen, no te sientes en esta mesa que tal, cámbiamelo que lleva mucho tiempo con X (alumno con diversidad funcional) y no se va a enterar. (Ma3)

Gente que no quiere que su hijo se junte con tal... Abogando por la no diversidad. (Ma5)

El conjunto del profesorado coincide en la gravedad de estas actitudes discriminatorias y en la necesidad de su reversión. Para ello, consideran que es importante que los progenitores participen más energicamente de las actividades del centro educativo, aunque reconocen que es una tarea muy difícil de lograr. Tal y como exponen Calvo, Verdugo y Amor (2016), esa participación pasa por la planificación de actividades concretas orientadas a esa finalidad, en el que se determinen los tipos de participación posibles y el rol a desempeñar por las familias en las mismas.

Trabajar con las familias, hacer talleres (...), que empiecen a ver ellos que la diversidad está en todos sitios donde mires, y que es necesario ver que no van a aprender ni más ni menos, sino que todos van a aprender y a enriquecerse. (Mp1)

Para el profesorado, el conocimiento de la diversidad, el respeto y valor de la misma, son cuestiones que se transmiten al alumnado pero que, si no se refuerzan en casa, o peor aún, si se contradicen, no pueden consolidarse como elementos protectores frente a la discriminación o segregación de la minoría en el centro educativo. De ahí la importancia de involucrar a las familias para lograr un avance sostenible y real.

Debería existir una conexión (...) Para que los padres participen, para que les informen a ellos sobre lo que es la inclusión, para que no lo vean con miedo, sino como una ventaja para sus hijos. (Mp4)

En lo que respecta a las familias con alumnado con diversidad funcional, para el profesorado éstas son quienes perciben las consecuencias directas de las actitudes de rechazo tanto del sistema como de la sociedad en relación a sus hijos/as. Valoran positivamente la agrupación colectiva de padres y madres de alumnado en Asociaciones y las reclamaciones conjuntas que realizan al sistema educativo para exigir la efectividad de la inclusión. Los participantes reflejan que este tipo de presiones ha sido el motor para la incorporación al sistema de muchas figuras profesionales y recursos educativos anteriormente inexistentes.

Los padres son una fuerza de peso muy grande. (Mp1)

En relación al centro, a los padres de alumnado con diversidad funcional les preocupa la conveniente respuesta de cuidados de salud que pueda requerir su hijo/a en horario escolar y/ actividades extraescolares. Se muestran, así, exigentes hacia el profesorado, especialmente el tutor/a, al respecto de la implicación en las necesidades educativas específicas y sociabilidad de su hijo/a con el resto de alumnado.

Nos hemos ido de viaje de estudios y tenemos un niño asperger (...) cuando nos hemos juntado con la madre, nos dijo que estuviéramos más pendientes de las rutinas, las comidas, para dormir (...). Y hemos ido 80 alumnos y ha sido, bueno tú te centras en él y el resto en los demás. (Ma2)

En ocasiones, el profesorado percibe una actitud de sobreprotección de los progenitores hacia los hijos/as, aunque matiza que ésta no está únicamente motivada por la situación de discapacidad. Apuntan que la sobreprotección parental es contraproducente, actuando como un elemento obstaculizador más en el desempeño personal y educativo de los niños/as, en lugar de contribuir a él.

Algunos tienden a sobreproteger y a creer que su hijo va a poder menos de lo que realmente puede. (Mp2)

A veces los sobreprotegen, los meten en una burbuja, yo por ejemplo he visto que el chiquillo entra en el centro y es una persona, y sale del centro y no lo conozco. (Ma7)

El profesorado de aula ordinaria con alumnado con y sin discapacidad convive con las demandas de unas familias y otras en relación el bienestar de sus hijos/as. Sin embargo, lo que más preocupa a los y las docentes que participan en nuestro grupo focal es la poca implicación de los progenitores de alumnado sin diversidad funcional en la actividad del centro escolar.

4.5. Actitudes del profesorado y escuela en relación a la inclusión

El trabajo de inclusión de alumnado diverso dentro de un centro educativo necesita de coordinación y colaboración entre compañeros para ser efectivo. Sin embargo, en el día a día surgen inconvenientes de diversa índole que obstaculizan de manera directa o indirecta la inclusión. Por ejemplo, los informantes verbalizan que el celo profesional entre compañeros/as es más común de lo esperado y deseable en el contexto de educación primaria y actúa como elemento limitante a la inclusión. A modo de autocritica, algunos reconocen que evitan compartir información para evadir el cuestionamiento o intromisión de terceras personas en su trabajo. A pesar de las consecuencias negativas para el alumnado que esto puede tener, y de las que son conscientes, afirman que en muchas ocasiones han rehusado compartir cierta información con sus compañeros, sobre todo al inicio de su actividad profesional, influenciados, entre otras, por la competitividad presente en la formación académica y procesos selectivos previos a la incorporación en el centro educativo.

Muchas veces no sabemos ni tampoco nos interesa trabajar en equipo. (Ma8)

Cuanto piden algún informe, se miran entre ellos o ves que lo revisan antes de dártelo (...) Y yo no voy a decir si lo tienen bien o mal, yo lo único que quiero es trabajar. (Ma2)

Además, desde el punto de vista de los participantes, dentro de la plantilla docente, existe un porcentaje del profesorado que está muy poco o nada implicado en la inclusión de alumnado con diversidad funcional en el aula, reflejado en una dedicación mínima y reducida a las exigencias impuestas por el sistema, llegando a producirse en ocasiones dejación de funciones básicas.

A veces que te encuentras aulas en los que hay profesores que no atienden a ese alumnado (diversidad funcional), es como si fuera un estorbo para ellos. (Mp4)

Yo he oído mucho eso, si tienes tres niños con diversidad funcional, yo que sé, un niño sordo y dos con autismo, ya esa clase ya no llega. Y el primero el tutor, tú mismo sin querer haces Uf, es que la clase que me ha tocado. (Mp3)

En el otro extremo, se encuentra el profesorado implicado y comprometido con la inclusión o, como ellos/as refieren, el profesorado que llevan puestas las gafas de la inclusión. Esta motivación intrínseca hacia la inclusión, les lleva a involucrarse activamente en la gestión de la diversidad o incluso impulsar actividades extracurriculares dentro del centro. Sin embargo, el profesorado que se identifica con este tipo de perfil, explica que sin el apoyo del resto del profesorado resulta muy difícil llevar a cabo cambios o avances en

relación a este tema. Aluden así a la importancia de la coordinación, colaboración y trabajo en equipo, evitándose así la sensación de que,

¡vuelves a ser tú, remando sola! (Mp3)

Yo diría colaboración, pero claro, eso no es algo que es tan personal... Porque, por ejemplo, nosotras este año hicimos charlas para que todo el personal conociese el autismo, entonces hubo buena respuesta. Pero no siempre accedes a determinadas personas (refiriéndose a compañeros/as). (Mp1)

Los/as participantes de nuestros grupos coinciden en que, para lograr la inclusión del alumnado con diversidad funcional en un centro ordinario, no solo el profesorado debe estar comprometido con esto de forma individual, sino que resulta imprescindible que el equipo también lo esté. Apuestan así, por un equipo capaz de dedicar sus esfuerzos a realizar un estudio profundo del centro, del entorno, de las necesidades del alumnado, y de adaptar el currículo a la realidad presente en los distintos niveles.

4.6. El alumnado con diversidad funcional: Principal beneficiario, pero no único

Los/as informantes refieren al mismo tiempo la complejidad y beneficios de la inclusión educativa. Para la mayoría de ellos, el esfuerzo durante el curso compensa porque perciben que el impacto positivo para el alumnado con y sin diversidad funcional. En relación a quién beneficia las prácticas inclusivas de la escuela, el profesorado indica lo siguiente:

Yo diría que, al menor, el alumno (refiriéndose al alumnado con diversidad funcional). (Ma3)

Yo pienso que beneficia también muchísimo al resto de alumnos. (Mp3)

Los prejuicios existentes en la comunidad contradicen lo expresado por el profesorado con más experiencia, quienes consideran que los recursos que apoyan el proceso educativo del alumnado con NEAE tienen impactos positivos en la totalidad del alumnado. A nivel pedagógico, por ejemplo, señalan que recursos como el Intérprete de lengua de signos española (ILSE) apoya el aprendizaje no sólo del alumnado sordo, sino también del resto de alumnado porque complementa el lenguaje verbal. Especialmente para el alumnado con escaso manejo del idioma o con dificultades de aprendizaje leves, este tipo de recurso u otros como el Mediador Comunicativo, resultan de gran apoyo.

Resulta que en mis clases aprendían a leer y escribir muy rápido y yo me di cuenta que lo que había allí era un apoyo más (en referencia a un aula ordinaria con un alumno sordo que tenía apoyo de un/A ILSE). (Mp2)

Los beneficios para todo el alumnado, también son notables cuando el profesorado se esfuerza por generar en el aula entornos de aprendizaje con mayor potencial pedagógico.

Descubrí los articulemas. Un abecedario hecho en cartón, y trabajábamos con los sonidos en lengua de signos, articulema y letra. (Mp3)

Por otra parte, las adaptaciones físicas que garantizan el acceso y movilidad en condiciones de seguridad del alumnado con discapacidad en el centro educativo, no solo benefician al alumnado y/o profesorado con movilidad reducida, sino al conjunto de la comunidad educativa. Lo mismo ocurre con otro tipo de recursos que favorecen el acceso universal a la educación.

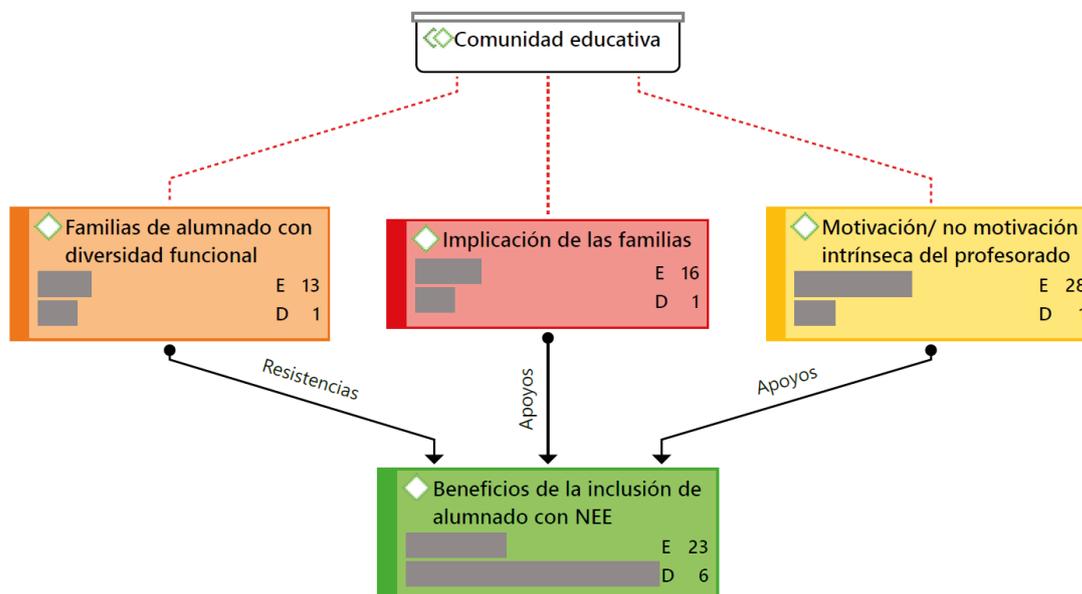
Por ejemplo, la eliminación de barreras, muros, puertas estrechas, que eso al final beneficia a todo el mundo. (Ma4)

La rampa, tu no llevas silla de ruedas, pero seguro que si vas con una maleta la usas. Pues la lengua de signos es lo mismo, si hay interprete, las ideas te van a quedar más por su signo, y en tu casa, cuando estás estudiando te vuelve el signo y es una forma de recuperar información. Es un recurso súper útil tengas o no tengas discapacidad auditiva. (Mp2)

En definitiva, los recursos específicos de apoyo dirigidos al alumnado con discapacidad resultan imprescindibles para el alumnado con NEE y convenientes para la totalidad del alumnado, resultando importante hacer consciente a los distintos grupos que conforman el entorno educativo de que los beneficios de la inclusión no solo lo son para el alumnado con diversidad funcional, sino para el conjunto de la comunidad educativa.

En la figura 2 se representa gráficamente los actores y elementos presentes en la comunidad educativa que influyen en que la conformación de una escuela inclusiva.

Figura 2
Actores y elementos presentes en la escuela inclusiva



Nota. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La importancia de la educación inclusiva ha sido constatada en los distintos ámbitos formales, siendo definida de manera polisémica por la Convención Internacional de Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) como un derecho humano, un medio, un principio y un proceso. Sin embargo, la mayoría de los sistemas abordan el reto de la inclusión focalizando la atención en el derecho, si bien el alcance del mismo pasa por lograr que la excelencia o calidad educativa alcance, a través de la equidad, a todo el alumnado. Así nuestros participantes, en línea con lo apuntado por estudios previos, defienden la pertinencia no solo de la educación para todas las personas en centros ordinarios, sino más bien de una educación de calidad y excelencia para todas las personas en entornos inclusivos, en los que dicha inclusión resulte beneficiosa tanto para unos como para otros.

Este reto precisa de la implantación de una serie de cambios a nivel de macrosistema –políticas educativas–, mesosistema –organización institucional– y microsistema –prácticas educativas– (Verdugo, 2009), con implicaciones a nivel estructural, de actitudes, de formación, de flexibilización del CV y de avance en la concepción de la educación como una organización abierta a la comunidad con una notoria incidencia en aspectos críticos para el desarrollo humano. Uno de los aspectos más reseñados en nuestros grupos focales, es la importancia de no orientar los objetivos únicamente al rendimiento académico, sino también a contenidos transversales y retos de bienestar psicosocial. Así, se pone de manifiesto la preponderancia en el sistema actual de valores tendentes a la competitividad, prosperidad y rendimiento (principios académicos/económicos), frente a la inclusión de la diversidad (principios sociales/de justicia social), que se refleja en la priorización del currículo formal frente al “oculto” y en la homogeneización de resultados exigidos según área y etapa. Identifican así una infrarrepresentación y escasa puesta en valor tanto de los contenidos transversales como de las identidades normoatípicas, que conduce a la segregación académica, y que solo puede superarse a partir de principios inclusivos y participativos. En este sentido, se observa por parte de los participantes una motivación a la inclusión, puesta de manifiesto a través del desarrollo de actividades diversas, si bien demandan un mayor acompañamiento por parte de instancias superiores.

Además, los/as participantes identifican una falta de implicación en la consolidación de entornos escolares inclusivos por parte de un sector considerable de profesionales educativos. El prejuicio de esta realidad resulta incuestionable, más cuando estudios previos (p. ej., Chiner, 2011) han apuntado a las actitudes del profesorado como determinantes de la acción e indicadores de buenas prácticas (o lo contrario). Sola (1997) señala como elementos impulsores de actitudes positivas hacia la inclusión educativa la formación coherente y planificada, tanto inicial como continuada. A su vez, Sales, Moliner y Sanchiz (1997) apuntan que esa formación será la clave para empoderar a los docentes con actitudes y competencias en la materia a buscar, reflexionar y consensuar con los agentes implicados alternativas que permitan a la totalidad del alumnado acceder al máximo de sus capacidades y al desarrollo personal y social. Además, se constata la necesidad de consolidar una red colaborativa, conformada por el conjunto de la comunidad educativa, en la que se avance en la materia a través de la implicación y convivencia de todas las partes involucradas.

Cabe destacar que, si bien se induce al debate sobre la diversidad, en sentido amplio, y la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, también desde una perspectiva holística, los discursos y argumentos se focalizan de manera espontánea hacia la diversidad funcional y las necesidades educativas especiales, habiendo una sobrerrepresentación de estas necesidades frente a otras. Por último, entre las limitaciones que podía presentar nuestra investigación, se encontraba la creciente aceptación social de la inclusión educativa, que podía influir en las respuestas de nuestros/as participantes por deseabilidad social. Sin embargo, la consistencia de los argumentos esgrimidos, nos lleva a deducir un compromiso real hacia la inclusión. Por otra parte, y considerando la imposibilidad de hacer generalizaciones a partir de un estudio con enfoque cualitativo, se propone avanzar en esta investigación a partir del estudio de caso de un centro educativo representativo de la provincia, con el objeto de analizar la inclusión educativa de la diversidad funcional en los niveles macrosistema, mesosistema y microsistema. Dicha aproximación permitiría analizar la planificación de estudios, la dotación y gestión de recursos, los contenidos del currículum y las prácticas docentes, relacionadas con la diversidad, equidad e inclusión de todas las personas, que permita plantear propuestas concretas de mejora.

Por tanto, cabe destacar las siguientes conclusiones principales de la presente investigación:

- Tendencia a conectar la diversidad con la diversidad funcional, con una mayor presencia de discursos de ésta frente a otras diversidades presentes en el aula.
- Importancia de visibilizar los beneficios de la inclusión educativa para el conjunto de la comunidad educativa y ciudadanía general.
- Reclamo de una mayor implicación hacia la inclusión y demanda de un mayor acompañamiento y apoyo a aquellos/as maestros/as que presentan predisposición positiva y motivación al desarrollo de estrategias de educación inclusiva.
- Necesidad de reorientar los objetivos educativos, otorgando más peso a contenidos transversales frente a los meramente académicos.

Referencias

- Araque, N. y Barrio J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispano-americanos de Psicología*, 9, 1, 51-67
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Prisma Social*, 27(4), 40-64.
- Garzón, P., Calvo, I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Luque-Parra, D. y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa psicológica UST*, 10(2), 57-72.
<https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141>
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423.
<https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón: Revista Digital de FE-AE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 47-52.
- Sales, M.A., Moliner M.O. y Sanchiz, M.L (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.

- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.), *Educación especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 23-34). Editorial Pirámide.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Tecnos
- UNESCO. (1994). *Final report: World conference on special needs education: Access and quality*. UNESCO.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0198297556.001.0001>

Breve CV de las autoras

Virginia Fuentes Gutiérrez

Doctora en Trabajo Social. Trabajadora Social, Licenciada en Ciencias del Trabajo. Profesora del Departamento de Psicología, Área de Trabajo Social de la Universidad de Jaén, profesora del Máster en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal de la Universidad de Jaén. Ha formado parte del equipo de investigación de proyectos sobre las temáticas: Educación Inclusiva, inclusión socio-educativa, atención a la discapacidad en la Educación Superior, entre otros. En algunos de estos proyectos, ha ocupado el rol de Investigadora Principal. Los resultados de dichas investigaciones han sido publicados en libros, artículos en revistas científicas nacionales e internacionales y ponencias o comunicaciones en Congresos de ámbito nacional e internacional. Email: vfuentes@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6876-067X>

Marta García-Domingo

Doctora en Trabajo Social. Trabajadora Social, Master en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal y Master en Accesibilidad Universal y Diseño para todas las Personas. Profesora del Departamento de Psicología, Área de Trabajo Social de la Universidad de Jaén, así como de los Másteres anteriormente mencionados. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión socioeducativa, así como difundido y publicado los resultados de dichas investigaciones en congresos internacionales y revistas de prestigio. Email: mgdoming@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8597-5549>

Patricia Amezcua Aguilar

Graduada en Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica y Máster en Psicopedagogía. Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Signos. Es experta en las dificultades de aprendizaje relacionadas con la diversidad funcional sensorial. Orientadora Laboral y docente de Formación Profesional para el Empleo. Docente de Lengua de Signos. Sus intereses de investigación giran en torno a las necesidades educativas especiales en Educación Primaria, metodologías inclusivas y la diversidad funcional. Email: patricia.ilse@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8445-3725>

Teresa Amezcua Aguilar

Doctora en Cuidados Integrales y Servicios Sociales, Trabajadora social, Máster en Dependencia e Igualdad en la Autonomía Personal y Gerontóloga Social. Profesora del Departamento de Psicología, Área de Trabajo Social de la Universidad de Jaén. Profesora del Programa Universitario de Inclusión Educativa

“Univerdi” y del Máster en Accesibilidad Universal de la Universidad de Jaén. Es también Intérprete de Lengua de Signos y Guía Intérprete de personas sordas y sordociegas. Sus intereses de investigación giran en torno a los procesos inclusión/exclusión social, la diversidad funcional, discapacidad, envejecimiento, accesibilidad y participación social. Email: mamezcua@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8128-8717>