

Journal for Educators, Teachers and Trainers

The LabOSfor electronic, peer-reviewed, open-access Magazine

Volumen 8.1, 2017

www.ugr.es/local/jett

SEJ-059 ProfesioLab

*Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización
Universidad de Granada.*



MANAGING BOARD

Director: M^a Jesús Gallego Arrufat, *University of Granada, Spain*
Deputy Director: Francisco Díaz Rosas, *University of Granada, Spain*
Secretary: José Gijón Puerta, *University of Granada, Spain*
Technical Secretary: Pilar Ibáñez Cubillas, *University of Granada, Spain*
Editor: Manuel Fernández Cruz, *University of Granada, Spain*
Deputy Editor: Emilio Jesús Lizarte Simón, *University of Granada, Spain*

EDITORIAL BOARD

Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University, Spain*
Manuel Fernández Cruz, *University of Granada, Spain*
Mette Høie, *Akershus University College of Applied Sciences, Norway*
Enriqueta Molina, *University of Granada, Spain*
Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne, France*
Manuela Terrasêca, *University of Porto, Portugal*

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty, Turkey*
Sverker Lindblad, *University of Gothenburg, Sweden*
María Teresa Martínez, *Universidad Nacional de Salta, Argentina*
Danielle Potocki Malicet, *Université de Reims Champagne Ardenne, France*
Luis Porta, *Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina*
Sonia María Portella Kruppa, *University of Sao Paulo, Brazil*
José Tejada, *University Autònoma of Barcelona, Spain*
Francois Victor Tochon, *University of Wisconsin-Madison, United States*
Fortino Sosa Treviño, *Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" del Estado de Nuevo León, México*
Gabriela Hernández Vega, *Universidad de Nariño, Colombia*
Ángel Díaz-Barriga, *Eeritus scholar of ISSUE-UNAM, México*
María José León Guerrero, *Universidad de Granada, Spain*
Dolly Camacho, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*
José Alberto Correia, *University of Porto, Portugal*
Zalizan Jelas, *Universiti Kebangsaan Malaysia*
Cendel Karaman, *Middle Eastern Technical University (METU), Turkey*
Mahadeva Kunderi, *Mysori University, India*
Anne-Lise Høstmark Tarrou, *Akershus University College, Norway*
Ali Ilker Gümüşeli, *Yildiz Technical University, Turkey*
Ángel Pío González Soto, *Rovira i Virgili University, Spain*
Ana Lucía Frega, *Universidad CAECES, Argentina*
Gustavo Fischman, *Arizona State University, United States*
Eduardo Emilio Fabara Garzón, *Universidad Central del Ecuador, Ecuador*
Carlos Da Fonseca Brandão, *Sao Paulo State University, Brazil*

PRODUCTION TEAM

Webmaster: Martín G. Gijón Fages, *University of Granada*
Translation: Yasmine Leulmi, *University of Granada*

EDITORIAL

SEJ-059 ProfesioLab. Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización.
Despacho 365C. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)
Tel. +34 958248396 Fax. +34 958248965 - jett@ugr.es
www.ugr.es/local/jett
© ProfesioLab

ISSN 1989-9572

Journal for Educators, Teachers and Trainers

This new magazine, published yearly, is created with a clear perspective: improving the MUNDUSFOR and DEPROFOR consortia, giving it an international renown and granting it a perspective of research, beyond the educational perspective of today. Our intention is also to develop an electronic magazine for the field of the educational professionals.

The objectives of *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (M&DJETT) are therefore centered in different aspects of academic and research diffusion related to the teaching professionals. In one hand, M&DJETT pretends to become an educational research database. In the other hand, a second objective of the publication is to facilitate for young researchers the diffusion of their work, masters and doctorates students above all, and to serve as an advertisement vehicle for works which have not reached the article format yet. Besides, another function for M&DJETT will be the diffusion of publications through reviews.

CONTENTS

EDITORIAL

- The Educational Landscape in Transition: Contexts and Actors** 7-11
Antonio Moreira Teixeira

ARTICLES

- The effect of birth order on learning a second or foreign language** 12-23
Yasin Khoshhal
- Outdoor Learning: the school and the world that surrounds it** 24-34
Carlos Francisco de Sousa Reis
- (Re) Founding a narrative from school memory: narratives and practices in the history of the Argentinean high school** 35-46
Francisco Ramallo, Luis Porta
- The treatment of equity of gender in a multicultural educative context** 47-60
Ana María Pino Rodríguez
- Academic excellence indicators, the perspective of postgraduate students** 61-73
Ana Bertha Luna Miranda
- Leadership in Pedagogical Management: a vision of Secondary School Principals** 74-90
Juliano Vikuana Moisés Muli, Inmaculada Aznar Díaz, Miriam Agreda Montoro
- GeAWeb: Virtual Learning Object for Analytic Geometry** 91-112
Carlos Segura Vidal, Ernesto Parra Inza, Ronald Tamayo Cuenca, Ricardo Abreu Blaya
- Teachers' practices to assess learning in the Technological High School System** 113-126
Javier Loredó, Francisco Alvarado
- Informational skills of teachers and students of Secondary Obligatory Education** 127-140
Vanessa Rubio García, José Tejada Fernández
- Leadership in professional conservatories in Spain. An exploratory study of managers' perceptions** 141-156
Cristina Querol Gutiérrez

Historical-logical analysis of the training of primary education professionals in the ecuadorian context <i>Onaida Calzadilla-González, Auxiliadora del Rocío Mendoza-Cevallos, Félix Díaz-Pompa</i>	157-166
Effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning in students of an Adult Education Center at Granada (Spain) <i>Francisco Ramón Ballesteros Rueda, Daniel Guerrero-Ramos, Manuel G. Jiménez-Torres</i>	167-180
A growth analysis of teacher qualifications and students' global self-esteem <i>Rune Müller Kristensen</i>	181-198
Epistemic norms in the musical training for primary teacher education <i>Olga Belletich, Rolando Angel-Alvarado, Miguel R. Wihelmi</i>	199-213
The community dimension as a factor to prevent school dropout <i>Edgar Iglesias Vidal, Cristina Sánchez Romero, Santiago Castillo Arredondo</i>	214-225
The community dimension as a factor to prevent school dropout <i>Edgar Iglesias Vidal, Cristina Sánchez Romero, Santiago Castillo Arredondo</i>	214-225
Creative problem solving as teaching competence, the discourse of teachers <i>Efrain Duarte Briceño, María Teresa Díaz Mohedo</i>	226-238
Teachers' characteristics and development of students' attitudes towards school <i>Dragana Pavlovic, Zorica Stanisavljevic Petrovic, Maja Injac</i>	239-252
Territorialized voices and vital sense of an innovative public policy in educational training argentina <i>Jonathan Aguirre</i>	253-266
Biographical trajectory of a student who dropout Pedagogy at the University of Granada <i>Emilio Jesús Lizarte Simón</i>	267-282
STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS	283
STANDARDS FOR EVALUATORS	285



EDITORIAL

The educational landscape in transition: contexts and actors

El panorama educativo en transición: contextos y actores

António Moreira Teixeira,
Universidade Aberta, Portugal
Antonio.Teixeira@uab.pt

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Teixeira, A. (2018). The educational landscape in transition: contexts and actors. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 7 – 10.

With the new millennium and the emergence of the network society, as defined by Manuel Castells (1996, 1997, 1998, 2001), an important shift has occurred in the educational landscape. Openness, scale and interdependence of actors, institutions and processes have been the critical elements driving this transformation mediated by technology. With it a broader, more holistic understanding of teaching and learning has progressively emerged. The basic idea being that the process should be learner-centred, as well as personalised, contextual and scalable. This has led also to an important transition and even an occasional reversal of the traditional actors' roles in education.

Being in the framework of small organised communities or in randomly generated large networks, learners are increasingly assuming co-leadership in the teaching process of their peers and their own. On the other hand, teachers tend to perceived their role ever more as of community managers and facilitators. However, due to the increased diversity, differentiation and innovation of teaching and learning practices, the pressure has increased for teachers to be continuous learners as well.

If we look at institutions, the same change of roles has occurred. Schools and universities have become increasingly more diverse in their mission, organisation and mode of educational provision. In addition, they have been reengineered in order to become learning organisations themselves. On the other hand, the growing integration of digital education has allowed for educational institutions to widen their outreach. However, if this has led to an increased access and also participation, as a consequence educational institutions are becoming just a part of much larger learning ecosystems mediated by technology.

This change of the traditional roles in the educational landscape has implied a redefinition of the set of skills and competences needed for actors to continue to play effectively. As roles are changing and so does the settings in which they operate, students as teachers or school leaders require different competences which have to be acquired.

As stated above, this transformation process is closely connected with the increased perception of the importance of context in education. As educational policies and processes are shared globally, they are also applied everywhere. But, national situations are necessarily different. Similarly, as educational provision scale up and becomes international, institutions and teachers start operating in multiple social and cultural environments. But, learners also demand ever more personalised approaches. Thus, the need for recognising and adjusting learning content and delivery to differentiated contexts is increasing exponentially. This phenomena has been understandably accelerated by the use of artificial intelligence as well as of open educational resources, by engaging the collaboration of large-scale networks of learners.

The impact of social, cultural and economic contexts on teaching and learning has been known to education theory for many years. Most notably, the work of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1990) has highlighted how schooling was used as a tool to support the needs and aspirations of the wealthy dominant class. This has been supported by researchers in Australia (Teese & Polesel, 2003), who demonstrated how those in society from high socio-economic backgrounds manipulate schooling and the curriculum to ensure their interests are maintained. In the US, studies also have demonstrated how schools, curriculum and teaching can limit opportunities to learn and achieve for students from low socio-economic backgrounds and ethnic minority groups (Buckley, 2010; Gamoran, 2010; Oakes, 2005; Terwel, 2005).

Context is as relevant as content or the format of its delivery for the design of a quality learning experience for all. Although, awareness of this factor is not really new to educational literature, the perception of its importance has raised dramatically in recent years due to globalisation and the impact of the Internet and social media. However, it is critical that this understanding becomes also part of the new educational discourse.

The current issue of JETT – Journal for Educators, Teachers and Trainers offers its readers eighteen very interesting studies which reflect on the changing landscape of education. The variety and richness of the perspectives and methodological approaches presented is quite

impressive. The same applies to the high number of countries and continents represented. A very significant feature is also the fact that most articles have been produced by teams, mostly involving several institutions and some are even different countries.

We can divide the articles into two main groups. One analyses significant aspects of the roles of teachers and students and show how they are shifting. How is this process of adjustment being prepared and conducted? And, how is it being perceived by the actors themselves? A critical aspect involved is the acquisition of new skills. Vanessa Rubio García and José Tejada Fernández address this issue in their paper which focus on the informational skills of teachers and students of Mandatory Secondary Education in Spain. Their research aims to produce a snapshot of current educational practices regarding the assessment of information skills of teachers and students.

Efrain Duarte Briceño and María Teresa Díaz Mohedo also focus on the topic of the development of new teacher skills and creative strategies which lead to student engagement and participation. In their paper they look specifically at creative problem solving as a teaching competence. Javier Loredó and Francisco Alvarado address the need for more intensive and effective teacher training as well, by reporting on the results of a research on learning assessment practices used at the Technological Higher Secondary (Bachilleratos Tecnológicos), within the framework of the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (RIEMS). The authors collected online answers of over 4.000 teachers from all over México. Overall, it was found that while teachers have appropriated the discourse of the RIEMS, their actual classroom practices have not been changed accordingly.

Another interesting and innovative perspective explored by the authors is how teacher qualifications and characteristics influence students attitudes and academic performances. In her paper, Rune Müller Kristensen present a growth analysis of teacher qualifications and students' global self-esteem. Using data from the National Educational Longitudinal Study she shows that elements in teacher certification, educational degree and employment status do actually have a minor but significant effect. Dragana Pavlovic, Zorica Stanisavljevic Petrovic and Maja Injac analyse in their paper teachers' characteristics and the development of students' attitudes towards school. The paper addresses both secondary school teachers' characteristics and the impact of these characteristics on pupils' perceptions of school. The study which involved 448 students showed significant difference between vocational and grammar school teachers' characteristics and confirmed the positive correlation between students' perceptions of teachers' characteristics and attitudes toward school.

The students point of view is also addressed in two other papers. In the first one, Ana Bertha Luna Miranda conducts an analysis on the perspective of postgraduate students regarding academic excellence indicators. She presents part of the results of a Bi-Nacional research about the search for indicators and attributes which define the academic excellence of teachers in eleven universities in Mexico and Spain. In the second one, Emilio Jesús Lizarte Simón describes a significant biographical trajectory of a dropout student at the University of Granada, analysing the specific variables which affect the phenomena.

In order to set a good learning environment which fosters academic performance and personal fulfilment, the reinvention of school as a continuous learning organisation is paramount. Naturally, leadership plays a critical role for the realisation of this. A multinational team of researchers, including Juliano Vikuana Moisés Muli, from Lobito, Angola, and Inmaculada Aznar Díaz and Miriam Agreda Montoro, from Spain, present a descriptive analysis on the educational management of secondary schools in the province of Benguela/Angola. The focus of their research is on how the directors of these schools lead the pedagogical activities towards improving the structural and functional organization of the school, favouring a positive climate for teaching and learning.

Apart from skills, competences, and organisational culture, another major driver for changing teaching practices are learning resources. Carlos Segura Vidal, Ernesto Parra Inza, Ronald

Tamayo Cuenca and Ricardo Abreu Blaya present in their paper a proposal for a Virtual Learning Object designed to improve teaching and learning of Analytical Geometry.

A second group of authors address aspects related to the new importance being given to context in order to assure the quality of the learning experiences. This is the central topic of Carlos Francisco de Sousa Reis' paper, which explores how outdoor learning is fundamental to educate children. By bringing them closer to nature, the author claims children improve their perception and personal experience of peace as a fundamental social value.

Jonathan Aguirre in his paper also explores this importance of context. He explores the results of a doctoral research on public policies, in particular the project "Poles de Desarrollo" (2000-2001), in the framework of the Argentinean Teacher Training programme. His analysis focus on the pedagogical and educational potentialities of the project which was based on the actors narratives and territorial voices. The author concludes that the success of public policy planning lies in respecting local contexts and actors, in being participative and in involving institutional collaboration and networking.

The importance of community engagement and involvement is also addressed in Edgar Iglesias Vidal, Cristina Sánchez Romero and Santiago Castillo Arredondo's paper. They present a study on the community dimension as a factor for preventing school dropout. They suggest that dropout can be reduced if educational centres and community educational organisations establish a strategic collaboration.

Public policy is a most relevant contextual factor in education. In their paper, Francisco Ramón Ballesteros Rueda, Daniel Guerrero-Ramos, and Manuel G. Jiménez-Torres focus on the effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning. This study was conducted with a group of students registered in an Adult Education Center in a municipality of the province of Granada (Spain). The authors show students registered a significant progress thus leading them to conclude that training in this field is highly beneficial.

The importance of context is also quite significant when we consider gender issues. Ana María Pino Rodríguez's paper focus on the treatment of gender equity in a multicultural educative context. She presents the results from a research about gender equality in Higher Education centers in Ceuta. The research has been carried out in order to evaluate and assess specific plans organized by the Spanish Ministry of Education for the training of teachers as future specialists in coeducation.

On the other hand, Olga Belletich, Rolando Angel-Alvarado and Miguel R. Wilhelmi address in their paper the impact of epistemic norms in the musical training for primary teacher education. Their research shows that competency based education implemented by higher education centres it is not sufficient because institutions are not establishing didactical interventions internally coherent with the development of musical, pedagogical, and essential competences required for college students.

Cristina Querol Gutiérrez focus also on the theme of music education and its relation with political and educational context but on a different perspective. She presents a descriptive exploratory study of the perceptions of current leader's of professional music conservatories in Spain. The paper shows a high heterogeneity of educational provision amongst the institutions, but also a clear disagreement of the directors with the regulatory framework of their profession.

The importance of context is also highlighted in the building of an historical narrative. A multinational team including Onaida Calzadilla-González, from Cuba, Auxiliadora del Rocio Mendoza-Cevallos, from Ecuador, and Félix Díaz-Pompa, from Cuba, present an historical-logical analysis of the training of primary education teachers in the Ecuadorian context.

On a different approach, Francisco Ramallo and Luis Porta invite us in their paper to reflect upon the possibilities and the meaning of (re)founding the narrative about the Argentinean High School in the first half of the 20th century. Through a narrative approach and on the basis of

School Memory, they have harvested the practices and experiences of the diverse social actors implied, in a way which defies the traditional meta narratives from Educational History.

Finally, we look at the importance of context from the point of view of the family environment. In his quite interesting paper, Yasin Khoshhal presents an insight on the effect of birth order on learning a second or foreign language. Considering that birth order has a strong psychological influence on the way children in a family take different roles, he researches on how birth order may affect the procedure of learning a second or foreign language for the children. In his study, he concludes that there is a conventional relationship between birth order and learning a second or foreign language.

2. References

- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Buckley, L. A. (2010). Unfulfilled hopes in education for equity: redesigning the mathematics curriculum in a US high school. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 51-78.
- Castells, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, Manuel (1997). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, Manuel (1998). *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. III*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Castells, Manuel (2001). *The Internet Galaxy, Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford, Oxford University Press.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality: New directions for research and practice. In M.W. Apple, S.J. Ball, & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 213-228). London and New York: Routledge.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. (2nd ed.). New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Teese, R., & Polese, J. (2003). *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.



The effect of birth order on learning a second or foreign language

L'effet de l'ordre de naissance sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère

Yasin Khoshhal,

University of Guilan, Irán

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 14 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 20 de febrero de 2017

Khoshhal, Y. (2017). The effect of birth order on learning a second or foreign language. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 12 – 23.



The effect of birth order on learning a second or foreign language

L'effet de l'ordre de naissance sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère

Yasin Khoshhal, University of Guilan, Irán
jasin.kd@gmail.com

Abstract

Psychologically, birth order has the most essential influence on the way children in a family take different roles. Studies show the difference among the siblings in different viewpoints such as cognitive maturity, motivation and so on. What has not been clarified is the relationship that may exist between birth order and the procedure of learning a second or foreign language for the children. Different attitudes bring various types of perspectives toward learning a second or foreign language, we can refer to the study that Saunders (2003) mentioned in his book in which positive attitudes to language learning was observed, thus children being born in different orders may have different views toward learning a second or foreign language. This paper tries to shed as much light as possible on the concept of birth order and seeks to find a relationship that already hasn't been cleared up between birth order and the effect it might have on learning a second or foreign language. In order to come to this conclusion, the relationships between birth order and personality traits, intelligence, educational attainment and cognitive maturity have been scrutinized. Finally some studies which exclusively have been worked on the effect of birth order and vocabulary development are presented. As a result we found that there is a conventional relationship between birth order and learning a second or foreign language.

Abstrait

Psychologiquement, l'ordre de naissance a l'influence la plus essentielle sur la façon dont les enfants dans une famille prennent des rôles différents. Les études montrent la différence entre les frères et soeurs dans différents points de vue tels que la maturité cognitive, la motivation et ainsi de suite. Ce qui n'a pas été clarifié, c'est la relation qui peut exister entre l'ordre de naissance et la procédure d'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère pour les enfants. Différentes attitudes apportent divers types de perspectives vers l'apprentissage d'une seconde langue ou d'une langue étrangère, on peut se référer à l'étude que Saunders (2003) a mentionnée dans son livre dans laquelle les attitudes positives à l'apprentissage des langues ont été observées; L'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Cet article s'efforce d'apporter autant de lumière que possible sur le concept de l'ordre de naissance et cherche à trouver une relation qui n'a pas encore été éclaircie entre l'ordre de naissance et l'effet qu'il pourrait avoir sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Pour arriver à cette conclusion, les relations entre l'ordre de naissance et les traits de personnalité, l'intelligence, le niveau de scolarité et la maturité cognitive ont été examinées. Enfin, certaines études qui ont exclusivement été étudiées sur l'effet de l'ordre des naissances et du développement du vocabulaire sont présentées. En conséquence, nous avons constaté qu'il existe une relation conventionnelle entre l'ordre de naissance et l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Keywords

Birth order; Learning language; Educational attainment; Language development

Mots clés

Ordre de naissance; Apprendre la langue; Niveau de scolarité; Développement du langage

1. Introduction

Researchers across the social sciences have been studying the relationship between birth order and a variety of outcomes for more than a hundred years (Galton, 1874). First we need to clarify what we mean by birth order based on Carlson & Englar-Carlson's (2008). Specific birth order positions are classified as either First-Born, Middle-Born (positions including second and third born), Youngest-Born, and Only Child. While birth order positions start with First-Born and end with Youngest-Born, positions start over with the First- Born position and subsequent to the following positions in families that have over four siblings.

As Murphy (2012) Says, it is important to look at how a person interprets his or her birth order. Where do they see themselves fitting into their family? Just because they were a Second-Born child does not mean that they relate to being a Second-Born child. It is important to try and see how a person perceives themselves because the characteristics of a child determines how they react to things and people in their environments in which they are born into and it can determine the kind of adult he or she may become (Hartshorne, Salem-Hartshorne & Hartshorne, 2009). It is important to look at the age differences between the siblings.

Large number of studies have been done to determine the relation of birth order and other factors such as educational attainment, creativity, personally trait, cognitive maturity and achieving goals. As Gecas & Pasley (1983) mention in their article, the most conspicuous feature of the sibling system is that it is hierarchical in regard to such things as power, competencies, and responsibilities.

Typically, older children are bigger, stronger, more competent, and are given more responsibilities than young children in the family. While the evidence is fairly consistent with regard to achievement motivation, in which First-Borns have higher achievement motivation and tend to do better at school (Adams, 1972).

Interaction with both parents and siblings is affected by one's position in the sibling order. First-Born children have an advantageous position in this regard (which is the main reason that, in most of the research on birth order effects, the major comparison is between First-Born and later-born children).

Carette, Anseel & Van Yperen (2011) proposed that during a brief period, First-Borns are the only child within the family. Without siblings, parents have few standards available to evaluate their child's competence. As the firstborn child is the main point of reference, parents may tend to evaluate their firstborn's progress primarily by self-referenced standards.

Consequently, it's hypothesized that First-Borns have developed a preference for mastery goals. In contrast, when evaluating the competence of Second-Borns, the older sibling is available as a reference. Hence, parents may be more likely to evaluate their Second-Born's progress by standards set by the older sibling which in both cases can have influences on motivation.

As Kantarevic & Mechoulan (2005) mention that based on studies being First-Born or even among the First-Born does confer an advantage, while being Last-Born or among the Last-Born actually confers none. Kantarevic & Mechoulan (2005) noted that whether siblings of specific birth order perform differently has been an open empirical question for decades, but there's no significant claim regarding language learning, but other studies show a contrast to this belief. Interestingly, Pine (1995) investigated the relationship between birth order, language learning

and vocabulary development in children. The results emphasized the extent to which Last-Borns showed a significant disadvantage in vocabulary composition relative to First-Borns.

This paper tries to take advantage of all the previous studies in order to show the relation that exists between birth order and learning a second or foreign language. It has used three concepts of personality, educational attainment and cognitive maturity in order to find any connection between birth order and learning a language. Some studies as Pine (2005) observed some precious experiences but they need more investigation.

2. Birth order and personality trait

The first factor that each learner necessarily brings to the process of learning a second or foreign language is his very own personality traits. It can vary even in every family across the siblings who are in general, born into the same family and surrounded by the same environment. Despite this fact each one has a unique and different personality. What accounts for this difference? As far as birth order goes the concept of personality needs to be taken into consideration. as Zyrianova N. M., Chertkova Yu. D., Pankratova A. A. (2013) mention in their article about the influence of birth order on peronality tarits, A great number of studies were devoted to analysis of the influence of the family structure and children birth order on the development of personality traits.

The effect of birth order upon personality development continues to be a lively topic in the family socialization literature. Much of the appeal of birth order as a family structural variable stems from the intuitive sense that children occupying different positions in the sibling order experience different patterns of interaction with parents and siblings, and these differences have personality consequences. (Gecas. V., & Pasley. K. 1983)

The importance of birth order in personality development was first proposed by Alfred Adler (1956). The scholar contended that First-Born children differ from Last-Born children. Adler's theory was later supported by Sulloway's (1996). As Faraon. M. (2009) says, the more comparable the siblings are to each other in terms of character, the more will they try to differentiate themselves. However, it is noteworthy that children decide for themselves, along with the environment they live in, what role they want to hold in the family hierarchy. According to Adler (1927) and Sulloway (1996) a child holds a certain position in a family. The most common ones are: only child, First-Born, Middle-Born, and Last-Born. Each one of these positions has particular characteristics that express the family situation and the child's characteristics as presented in table one. In the table below you can have the overview of Adler's birth order characteristics.

Table 1.

An overview of Alfred Adler's birth order characteristics

Position	Family Situation	Child's Characteristics
Only child	Overprotected	Close to partnts, mature, leader, demanding
Firstrborn	High expectations	Authorization, strict, organized, obeys the rules
Middle-Born	Non-privileged	Flexible, easy-going, social, secretive, generous
Last-Born	Never dethroned	Risk-taker, outgoing, creative, competitive

It has been theorized that unique family experiences shape people's personalities and foster certain traits more than others (Adler, 1927). Adler proposed one of the earliest formal theories of birth order to explain the personality differences seen among siblings. He described the firstborn as more dependent, neurotic, and problematic as a result of being "*dethroned*" by later siblings. The Second-Born child, according to Adler, enjoys the advantages of an older model without the pressure to excel that weighs upon the firstborn child. Despite the appeal of birth order theories, empirical research has produced results that are at best inconsistent.

Birth order indicates the position of a child in a family relative to their siblings. In the contention of Sulloway (1996), Last-Born children are often rebels whose views center on changing the world, while First-Born children simply stick to the "*status quo*". In consonance with the above, MacDonald (1971) argued that Last-Born children were likely to have external-locus of control, meaning they believe that external forces control their behaviour, while First-Born children he argued have internal-locus of control, which implies they believe that they themselves, and not the external ecosystem, control their behaviour.

Nevertheless as compared with later-born children, First-Born, are usually expected to be adult models and to conform to adults' expectations and pressure (Baskett, 1985). Hence, parents have more expectations towards the First-Born as compared to their Last-Born. Therefore, First-Born children may feel controlled by parents. Parental control weakens from First-Born to Last-Born, while the Last-Born continues to enjoy some advantage. Parents tend to discipline First-Born children more than other siblings in the family in most societies. In this regard, the theory of differential discipline contends that Last-Born children face more lenient disciplinary environment as compared to First-Born children (Hotz & Pantano, 2011).

For example, Ernst and Angst determined that findings of higher IQ and greater socialization in First-Born were the result of between-family differences in sibship size, social class, religious denomination, and ethnicity, and not the result of differential parental treatment. Because family size is negatively correlated with socioeconomic status, First-Born are more likely to be found in smaller, higher status families. Consequently, when Ernst and Angst (1983) gave greater consideration to studies that controlled for the effects of family size in their review, the effects of birth order position were negligible across a wide array of personality variables.

In terms of different personality traits shown by different siblings in the study of McArthur (1956) showed First-Born to be more serious and sensitive. To account for the birth order effects seen with parent ratings, Ernst and Angst (1983) suggested that "*first- and later-borns have specific parent-related behaviors because the attitude acquired toward them is different, without their personality being profoundly affected*". Consistent with Ernst and Angst's (1983) observations, getting the perspectives of family members led to support of Sulloway's (1996) birth order theory; later-borns in the Paulhus et al. (1999) studies were nominated as the more rebellious, liberal, and agreeable members of their sibships.

A new stage in studies devoted to birth order effects began after publication of *Born to Rebel* by F. Sulloway (1996). Based on analysis of intellectual and social revolution the author concluded that First-Born children were different from other children: they stood out for maintaining the existing order whereas younger children stood out for its change. Therefore, First-Born children and younger children differ from each other for personality traits.

Consequently First-Born have been characterized as more intelligent, verbal and dominant (Sampson, 1965) than later borns. Evidence is also beginning to accumulate that birth order

may have a significant effect on sibling interaction patterns. Preschoolers are more likely to hit, offer toys, and take toys from their younger, infant siblings (Lamb, 1978a, 1978b), while infants are more likely simply to watch the older children (Abramovitch, Corter, & Lando, 1979; Lamb, 1978a, 1978b), to imitate the older children's actions (Lamb, 1978a, 1978b), and to submit to the older children's aggression (Abramovitch et al., 1979). Brody et al. (1982) have found that during a board game older school-aged children are more likely to take a teaching role while their younger siblings adopt a more submissive role. We know relatively little, however, about how birth order may affect school-aged siblings' interactions in other situations.

Robinson, Gabriel & Katchan (1993) conclude that there is strong evidence that personality differences play an important role in second language acquisition, therefore birth order can have a major role in the process of learning a second or foreign language. Based on the studies already mentioned siblings show different characteristics when they have had different birth order so clearly it will account for different ways of learning a second language.

3. Birth order and intelligence

Already it has been postulated that birth order plays a major role in determining personality traits of siblings in a family hence it has a direct influence of learning a second language. The second factor which has been studied in a vast number is intelligence. Previous research has found birth order to affect intelligence (Kristensen & Bjerkedal, 2007) and personality (Paulhus, Trapnell, & Chen, 1999).

Zajonc's explanation for this relationship (which he found to be supported in several large cross-sectional surveys) was based essentially upon the opportunity for interaction with parents that is available to the child. This opportunity is greater for older than for younger children, and is consequential for the "intellectual environment" that each child experiences. Researchers, using data on intrafamily comparisons, however, have failed to find a relationship between birth order and intelligence (Olneck and Bliss, 1979; Grotevant et al, 1977; Galbraith, 1982). Retherfor & Sewell (1991) clarified completely in their article "Birth order and intelligence: further tests of the confluence model" that:

"the relationships between intelligence and sibship size and between intelligence and birth order are both negative; the strength of these negative relationships depends partly on how closely births are spaced. A teaching-function effect arises because last-borns (including singletons) lack the opportunity to teach younger siblings. Teaching a younger sibling stimulates the intellectual development of the older child. Since Last-Born children have no one to teach, they suffer from a "Last-Born handicap."

It is generally believed for example, that First-Borns tend to be more intellectually oriented than their younger siblings, are more conscientious in their work habits and studies and attain higher levels of professional status in life (Herrera, Zajonc, Wiczorkowska, & Cichomski 2003). Essentially, dominance hierarchies are based on age in most families. First-Borns can easily intimidate their younger brothers and sisters both physically and verbally and as a result usually exert dominance over them.

Zajonc, Markus H. & Markus B. G.(1979) in their famous article "The Birth Order Puzzle" say that at birth the Second-Born comes into an intellectual environment that is relatively more

impoverished than the one entered by the First-Born. However, the rate of change in these environments is quite different, and the Second-Born can soon exceed the First-Born's rate of growth. Thurstone and Jenkins (1929) examined a large number of children and concluded quite explicitly that on the whole the later-born siblings tend to be on the average brighter than the First-Born. Not only does this seem to be the case in the comparison of the First-Born with the subsequent children, but the rise in intelligence with the order of birth seems to continue as far as the eighth-born child.

Based on the abovementioned studies birth order has a direct impact on the intelligence. McGeorge, Crawford, and Kelly (1997) found a significant relationship between Intelligence and Learning in an Explicit and an Implicit Task. They say that "*performance on the explicit series completion test shows a strong positive relationship with IQ measures*". As a result birth order can have a direct relationship with the proces of leaenrning. And since siblings borne in different order are possessed with different levels of intelligence pass the process of learning a second or foreign language different from others.

4. Birth order and educational attainment

As Barclay (2015) claims birth order is an important marker of early life conditions within the family, and is one that is experienced by all individuals. Previous research shows that birth order is a marker of stratification within the family, as studies show that early born children tend to have access to greater levels of resources, attention, and cognitive stimulation than later-born s (Price, 2008). Empirical research has shown that birth order is likely to be causally related to educational attainment (Black, Devereux, & Salvanes, 2005; Härkönen, 2014)

Since the time of Galton (1874), scholars have studied the effects of birth order on cognitive achievement, including eminence, educational attainment, score on educational achievement tests, and measured intelligence. Hundreds of studies have examined this question.

In their study, Booth and Kee. H. J. (2005) say that there are various hypotheses in the literature about the impact of birth order. Those predicting negative effects relate to greater parental time endowments for lower birth order children; greater devolvement of responsibility to lower birth order children; and the simple fact that mothers are older when they have higher than lower birth order children. Those hypotheses predicting positive effects of birth order on education are: the growth of family income over the life cycle; the possibility that older siblings may be encouraged to leave school early to assist in providing resources for the younger members of the family; parental child-raising experience that might advantage younger siblings; and finally the possibility that younger children may benefit from time inputs both from parents and older siblings.

However, all these studies estimate birth order effects quite imprecisely and, due to small samples, do not include the full set of family size indicators, cohort indicators, and parental cohort indicators we use in this paper. More recently, Iacovou (2001) uses the British National Child Development Study (NCDS) and finds that later-born children have poorer educational outcomes than earlier born. While this a very thorough study, it does suffer from some weaknesses. First the sample size is small (about 18,000 initially) and there is much attrition over time (about 50%) so estimates are imprecise and may be subject to attrition bias. Second, all children in the sample are born the same week so, conditional on mother's cohort, birth order

is strongly correlated with age at first birth and it is difficult to tease out separate effects of these two variables.

As we have seen in the theoretical context, the results are mixed and show support for birth order on one hand and no support on the other hand because of confounding variables. In addition, previous research (Boling & Boling, 1993; Sulloway, 1996; Zajonc, 2001) has showed that gender, age, sibship size, education, and conflict were associated with birth order.

Furthermore a study by Boling and Boling (1993) showed that birth order influenced the level of creativity. The results indicated that First-Born males and Last-Born females had the greatest creativity in contrast to other birth order positions. Further, Nuttall, Nuttall, Polit, and Hunter (1976) noted that small family boys had better grades than did big family boys. In addition to these results, it was found that First-Born girls showed a higher level of academic achievement than did Last-Born girls. The reasons behind these results were suggested to be well-developed patterns of responsibility and hard work.

Based on Longman (2010) education is "*in a general sense, the formal and informal processes of teaching and learning used to develop a person's knowledge, skills, attitudes, understanding, etc., in a certain area or domain.*" Though the studied done on the relationship that exists between educational attainment and birth order it has been clarified that this kind of relationship is willing to happen as a result learning second language which can be considered as an educational attainment is in direct relation with the birth order.

5. Birth order and cognitive maturity

In acquiring a language, Clark (2004) says that, children must eventually attend to all the distinctions relevant in that language. This includes the ability to take different perspectives on the same event or the same object. But as linguistic representations capture only certain aspects of cognitive representations they need to take account for both linguistic and nonlinguistic factors. Cognitive maturity as Noam Chomsky believed can play the central role in acquiring a language.

As far as birth order goes the First-Born child interacts exclusively with its parents, and is therefore exposed to an environment with a relatively high level of cognitive maturity. The Second-Born, however, enters an environment where he interacts both with his parents as well as his older sibling, meaning that the average level of cognitive stimulation is lower, and this continues with any further children entering the family. An additional dimension of the confluence hypothesis is that the advantage for earlier born children is initially eroded in households with multiple children, as they spend time interacting with their younger siblings, who are less cognitively mature (Zajonc, 1976)

Zajonc (1976) has suggested that this means that earlier born children actually do worse than later-born siblings up until a certain point, estimated approximately as age 11. The recovery of the advantage by the earlier born children is due to the opportunity to tutor their younger siblings, which serves to reinforce their own knowledge and skills. The Last-Born never has a chance to tutor any siblings, and so in the long run they should fare the worst.

Consequently birth order is in direct relation with cognitive maturity. So we can conclude that it has essential influence on the process of learning which is stretched with cognitive maturity.

6. Important studies on the effect of birth order on language learning

However small number of studies has been done considering the effect of birth order on language learning, these ones have had significant results.

Oshima-Takane, Goodz & Derevensky (1996) found that the language development of Second-Born children overall was the same as their First-Born siblings, but that Second-Born children were more advanced than First-Born children in their use of personal pronouns (for example, “he”, “she”, “them” and “they”). They explain that later-born children overhear conversations between caregivers and older siblings, and are thereby exposed to more pronouns than First-Born children. The authors claim that their data proves that later-born children are exposed to a different linguistic environment than First-Born children, and that “*the language Second-Borns overhear in conversations between caregivers and older siblings is more mature and complex than the language they themselves and First-Borns hear in speech directed to them*”

Hoff-Ginsberg (1998) found that First-Born children were more advanced in vocabulary and grammatical development than later-born children, but that later-born children were more advanced in their conversational skills. This may be attributed to “*differences in early language experience*” . . . that . . . “*may set the stage for later developmental differences*” (p. 603). It could be that later-born children have to work harder to be included in multi-party conversations between parents and older siblings, which may provide motivation to learn and use the necessary social skills to be included in family conversations. In addition, multi-party conversations may expose the child to more mature language models.

Pine (1995) found a small but significant birth-order effect was found for the age at which the 50-word milestone was reached. However, there was no significant difference in age at 100 words, and there was a strong correlation between sibling pairs on both of these measures. As regards qualitative differences, Second-Borns had a significantly higher percentage of frozen phrases in their first 100 words and a significantly higher percentage of deictic personal pronouns in their first 50 and 100 words.

7. Conclusion

Throughout the studies already done it was shown that there is a tight relationship between birth order and the process of learning a language. First it was discussed in the field of personality, different people bring various attitudes and characteristics towards learning a language because siblings possess different personality traits it can be concluded that they will have different ways of learning another language.

The second factor is intelligence, as it was mentioned intelligence has a significant role in learning a language and through large number of studies it was shown that siblings utilize different levels of intelligence. As a result the process of learning would differ for them. Educational attainment was investigated through enormous studies and showed that in the case of birth order various results were found. Considering cognitive maturity and the method of cognitivist it is cleared up that there is a direct relationship between them.

Birth order likely creates different language learning environments for each child, none of which are detrimental. However, knowing the types of conversation and input that children are exposed to in families with more than one child, as well as how multiple children affect daily routines and interactions can be helpful for speech-language pathologists when planning early language intervention and implementing home programming.

As the final it has been shown that point birth order not plays a major role in vocabulary development but also in the whole process of learning a language.

9. References

- Abramovitch, R., Corter, C., and Lando, B. (1979). *Sibling interaction in the home*. Child Development. 50. 997-1003.
- Adams, B. (1972). *Birth order: A critical review*. Sociometry 35:411-439.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. In H. L. Ansbacher, & R. R. Ansbacher (Eds.), *A systematic presentation of Adler's theory and practice, edited by two advocates of individual psychology*. New York: Basic Books
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. Oxford: Oneworld Publications
- Barclay, J.K. (2015). *Birth order and educational attainment: evidence from fully adopted sibling groups*. Intelligence 48.109-122
- Baskett, L. M. (1985). *Sibling status: Adult expectations*. *Developmental Psychology*.21 (3), 441-445. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.21.3.441>
- Black, S.E., Devereux, P.J., & Salvanes, K.G. (2005). *The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education*. Quarterly Journal of Economics, 120, 669–700.
- Boling, S. E., & Boling, J. L. (1993). *Creativity and birth order/sex differences in children*.
- Booth. A. L., & Kee. H. J. (2005). *Birth Order Matters: The Effect of Family Size and Birth Order on Educational Attainment*. IZA Discussion Papers, No. 1713
- Brody, G. H., Stoneman, Z., and MacKinnon, C. (1982). Role asymmetries among school-age children, their younger siblings, and their friends. *Child Development*, 53, 1364–1370.
- Carette. B., Anseel. F., & Van Yperen. W. N. (2011). *Born to learn or born to win? Birth order effects on achievement goals*. *Journal of Research in Personality*. 45. 500–503
- Carlson, J. D., & Englar-Carlson, M. (2008). Adlerian therapy. In J. Frew & M. D. Spiegler (Eds.), *Contemporary psychotherapies for a diverse world* (pp. 93–140). Boston: Lahaska Press.
- Clark E. V. (2004). *How language acquisition builds on cognitive development*. TRENDS in Cognitive Sciences. 8(10).472-478.
- Ernst, C., & Angst, J. (1983). *Birth order: Its influence on personality*. Berlin, Germany: Springer-Verlag
- Faraon. M. (2009). *Birth order effects on attitudes: a pilot study*. Master thesis in psychology
- Galbraith, R. C. (1982). *Sibling spacing and intellectual development: A closer look at the confluence model*. Dev. Psychol. 18: 151-173
- Galton, F. (1874). *English Men of science: their nature and nurture*. London: MacMillan & Company
- Gecas. V., & Pasley. K. (1983). *Birth Order and Self-Concept in Adolescence*. Journal of Youth and Adolescence.12 (6).521-535

- Grotevant, H. D., Scarf, S., & Weinberg, R. A. (1977). *Intellectual development in family constellations with adopted and natural children: A test of the Zajonc and Markus model*. *ChildDev.* 48: 1699-1703
- Härkönen, J. (2014). *Birth order effects on educational attainment and educational transitions in West Germany*. *European Sociological Review.* 30. 166–179
- Hartshorne, J. K., Salem-Hartshorne, N., & Hartshorne, T. S. (2009). *Birth order effects in the formation of long-term relationships*. *The Journal of Individual Psychology*, 65(2), 156-176
- Herrera, N. C., Zajonc, R. B., Wieczorkowska, G., & Cichomski, B. (2003). *Beliefs about birth rank and their reflection in reality*. *Journal of Personality & Social Psychology.* 85(1). 142-150. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.142>
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). *The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development*. *Applied Psycholinguistics.* 19. 603-629
- Hotz, V. J., & Pantano, J. (2011). *Strategic parenting, birth order and school performance*. Retrieved from http://artsci.wustl.edu/~pantano/Birth_Order_School_Performance.pdf
- Iacovou, M. (2001). *Leaving Home in the European Union*. ISER Working Paper 2001-18. University of Essex.
- Kantarevic, J., & Mechoulan, S. (2005). *Birth order, educational attainment and earnings: an investigation using the PSID*. IZA Discussion Papers, No. 1789
- Kristensen, P., & Bjerkedal, T. (2007). *Explaining the relation between birth order and intelligence*. *Science*, 316. 1717–1717
- Lamb, M.E. (1978a). Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged sibling. *Child Development*, 49, 51-59.
- Lamb, M.E. (1978b). The development of sibling relationships in infancy: A short-term longitudinal study. *Child Development*, 49, 1189-1196.
- MacDonald, A. (1971). *Birth order and personality*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* 36(2). 171-176. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030717>
- McArthur, C. (1956). *Personalities of first and second children*. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 19, 47–54.
- McGeorge P., Crawford J. R., & Kell S. W. (1997). *The Relationships between Psychometric Intelligence and Learning in an Explicit and an Implicit Task*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition.*23 (1).239-245
- Murphy, J.L. (2012). *The Impact of Birth Order on Romantic Relationships*. Adler Graduate School
- Nuttall, E. V., Nuttall, R. L., Polit, D., & Hunter, J. B. (1976). *The effects of family size, birth order, sibling separation and crowding on the academic achievement of boys and girls*. *American Educational Research Journal*, 13, 217-223
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E., & Derevensky, J. (1996). *Birth Order Effects on Early Language Development: Do Second-Born Children Learn from Overheard Speech?* .*Child Development*, 67(2).621-634.
- Paulhus, D. L., Trapnell, P. D., & Chen, D. (1999). *Birth order effects on personality and achievement within families*. *Psychological Science*, 10, 482–488.
- Pine, J. M. (1995). *Variation in vocabulary development as a function of birth order*. *Child Development*, 66, 272-282.
- Price, J. (2008). *Parent-child quality time: does birth order matter?* *Journal of Human Resources*, 43, 240–265.
- Retherfor, D. R., & Sewell, H. W. (1991). *Birth order and intelligence: further tests of the confluence model*. *American Sociological Review.*56 (4). 141-158.
- Richards J. C., & Schmidt R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson

- Robinson D., Gabriel N., & Katchan O. (1994). *Personality and second language learning*. *Person. indiuid.* 16 (1). 143-157.
- Sampson, E. (1965). *The study of ordinal position: Antecedents and outcomes*. *Progress in Experimental Personality.* 2. 175-228.
- Sulloway, F. J. (1996). *Born to rebel: Birth order family dynamics, and creative lives*. New York: Pantheon Books
- Thurstone, L. L., & Jenkins, R. L. (1929). *Birth order and intelligence*. *Journal of Educational Psychology*, 20, 641-651.
- Zajonc R. B., Markus H., & Markus B. G. (1979). *The Birth Order Puzzle*. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(8). 1325-1341.
- Zajonc, R. B. (2001). *The family dynamics of intellectual development*. *American Psychologist*, 56, 490-496.
- Zyrianova N. M., Chertkova Yu. D., & Pankratova A. A. (2013). *The Influence of Birth Order and Family Size on the Relationships between Cognitive Abilities and Personality Traits*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 86. 262 – 266.



Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia

Outdoor Learning: the school and the world that surrounds it

Carlos Francisco de Sousa Reis,

Universidade Coimbra, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2016

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 24 de febrero de 2017

Reis, C.F. (2017). Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 24 – 34.



Outdoor Learning: a escola e o mundo que a rodeia

Outdoor Learning: the school and the world that surrounds it

Carlos Francisco de Sousa Reis, Universidade Coimbra, Portugal
csreis@uc.pt

Resumo

O propósito desta reflexão é articular uma metodologia de ensino e aprendizagem com um valor. O valor escolhido foi a paz e a metodologia, por razões que adiante procuraremos mostrar, o “*Outdoor Learning*”. Num primeiro momento procuramos mostrar a natureza dos valores, enquanto qualidade estrutural. Tentamos, também, mostrar, que, na nossa perspetiva, os valores são intensiva e extensivamente infinitos. Em continuidade, expõe-se o sentido do valor da paz como referindo-se a uma fase de um processo em hélix pelo qual se alcança um certo equilíbrio no campo social. Em particular, entendemos que a paz (fase de cooperação) depende do alinhamento das expectativas com o (equilíbrio do) poder conseguido. Daí que qualquer fissura ente as expectativas e o equilíbrio de poderes contratado venha a constituir motivo de conflito. Isto significa que não pode haver verdadeira paz enquanto não houver justiça. Ora, como a paz não pode abranger apenas os seres humanos, pois existe um “*outro*” que, de há muito, foi negligenciado e, mais do que isso, sujeito a um assalto predatório pelos humanos, referimo-nos à Natureza, há que considera-la na nossa abordagem. É isto que justifica a inclusão da metodologia de “*Outdoor Learning*”, como via formativa indispensável, seja porque assiste a urgente (re)naturalização da infância, seja porque propiciar o contacto com a Natureza pode constituir um dos melhores meios para nos fazer vivenciar o valor da paz.

Abstract

The purpose of this reflection is to articulate a methodology of teaching and learning with a value. The value chosen was peace and the methodology, for reasons that we will try to show later, “*Outdoor Learning*”. We start by trying to show the nature of values as a structural quality. We also essay to show that, in our perspective, values are intensively and extensively infinite. In continuity, the meaning of the value of peace is exposed as referring to a phase of a process in helix by which a certain balance in the social field is reached. In particular, we propose that peace (cooperation phase) depends on the alignment of expectations (balance of) achieved with power. Hence any fissure between the expectations and the balance of powers contracted will be a cause for conflict. This means that there can be no true peace until there is justice. Since peace can not only be related to human beings, for there is a “*other*” that has long been neglected and, more than that, subjected to a predatory assault by humans, we refer to Nature, we must Consider it in our approach. This is what justifies the inclusion of “*Outdoor Learning*” methodology, as an indispensable formative way, either because it assists the urgent (re)naturalization of childhood, or because it could provide contact with Nature, which means it could be one of the best means to make us experience the value of peace.

Palavras-chave

Outdoor Learning; Escola; Valores; Paz

Keywords

Outdoor Learning; School; Values; Peace

Fui para os bosques porque pretendia viver deliberadamente, defrontar-me apenas com os factos essenciais da vida, e ver se podia aprender o que ela tinha a ensinar-me, em vez de descobrir à hora da morte que não tinha vivido. Não desejava viver o que não era vida, sendo a vida tão maravilhosa, nem desejava praticar a resignação, a menos que fosse de todo necessária. Queria viver em profundidade e sugar a medula da vida, viver tão vigorosa e espartanamente a ponto de pôr em debandada tudo o que não fosse vida.

H. D. Thoreau (2014, 108)

1. O “valor” como qualidade estrutural

Segundo Frondizi (1995), o valor é uma qualidade estrutural *sui generis* que consiste numa tensão entre um sujeito, um objecto numa dada situação: O valor é uma qualidade estrutural que emerge da reação de um sujeito perante um objeto, numa dada situação. Se não tivéssemos em conta o elemento tensional poderíamos cair no reducionismo de não considerarmos o sujeito e, assim, cair no objetivismo dos valores; inversamente, se esquecêssemos o objeto poderíamos cair no subjetivismo. Isto quer dizer que nos escaparia, também, a natureza estrutural do valor.

Por outro lado, é preciso ver que, enquanto tomamos o valor como uma qualidade, temos de o distinguir das coisas ditas valiosas: os bens. Os valores são qualidades distintas das constitutivas dos objetos, as que lhes conferem ser, enquanto os valores, propriamente ditos, só conferem às coisas valor. As coisas são, os valores valem. Como tal, torna-se evidente que os valores não podem existir por si mesmos, requerem a incorporação nos bens. A sua existência é pois frágil. O esquema apresentado na figura infra pretende mostrar como a partir de um certo bloco de pedra, com as suas características (espaciais, sensoriais, etc.), se pode dar a incorporação do valor, neste caso estético, por intervenção do artista, que incorporando-o, transforma o bloco num bem, isto é, em algo valioso.

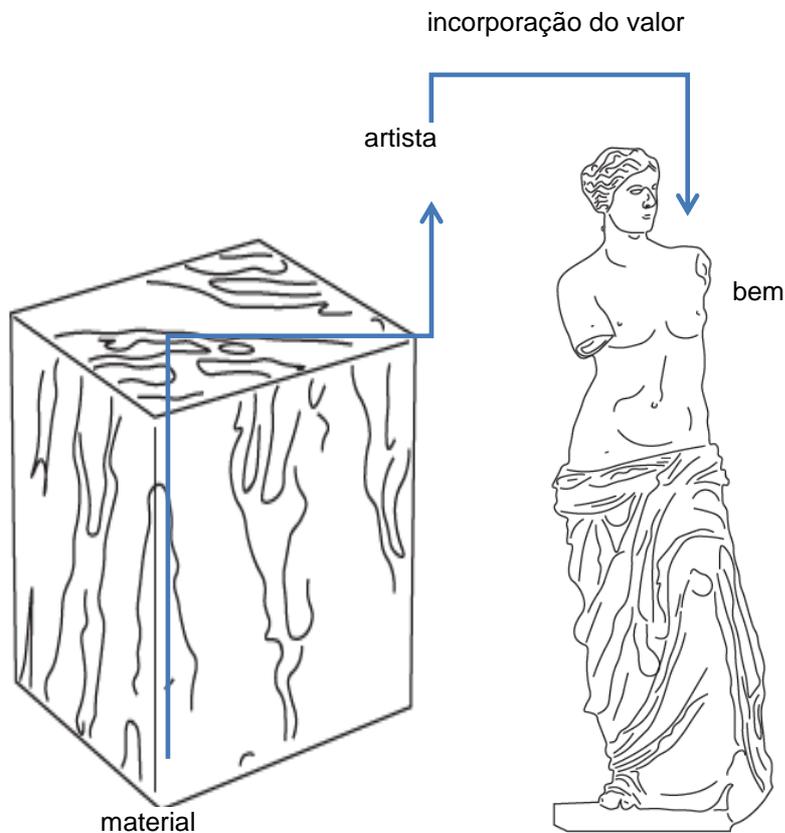


Figura 1. O processo de incorporação de um valor

O foco axiológico da presente reflexão é a paz, que como todos os valores complexos – a liberdade, a felicidade, o amor, etc.– não pode ser completamente exaurido quanto ao seu significado. Isto demonstra-se pelo facto de, por exemplo, a mostraçãõ do sentido¹ do valor da liberdade ter, como todos os outros, evoluído ao longo dos tempos. No decurso da história foram-se introduzindo novas notas e, naturalmente, a complexidade do sentido atribuído aumentou, tal como se incrementou a problematicidade própria a todo o valor. Na nossa perspectiva, os valores são intensiva e extensivamente infinitos. Se não podemos exaurir, completamente, o significado de um valor superior é também verdade que não se pode fixar a lista completa e definitiva dos valores (Cabanas,1989); isso seria mesmo um atentado à criatividade humana, pois limitaria, arbitrariamente, a possibilidade de criação de valores novos.

Na figura 2 apresenta-se o universo dos valores em função do conhecimento que um ser humano pode ter deles: um certo grupo pode ser definido como a constelação de valores pessoais (este corresponde àqueles que poderíamos dizer são conhecidos e um dado sujeito também tem, pessoalmente, conhecimento deles)²; o segundo grupo corresponde aos valores que são conhecidos de certos contextos socioculturais, mas poderão não ser do conhecimento de certos indivíduos que o integram; por fim, o terceiro grupo corresponderia ao subuniverso dos que poderão ainda vir a tomar existência, dependendo da criatividade humana.

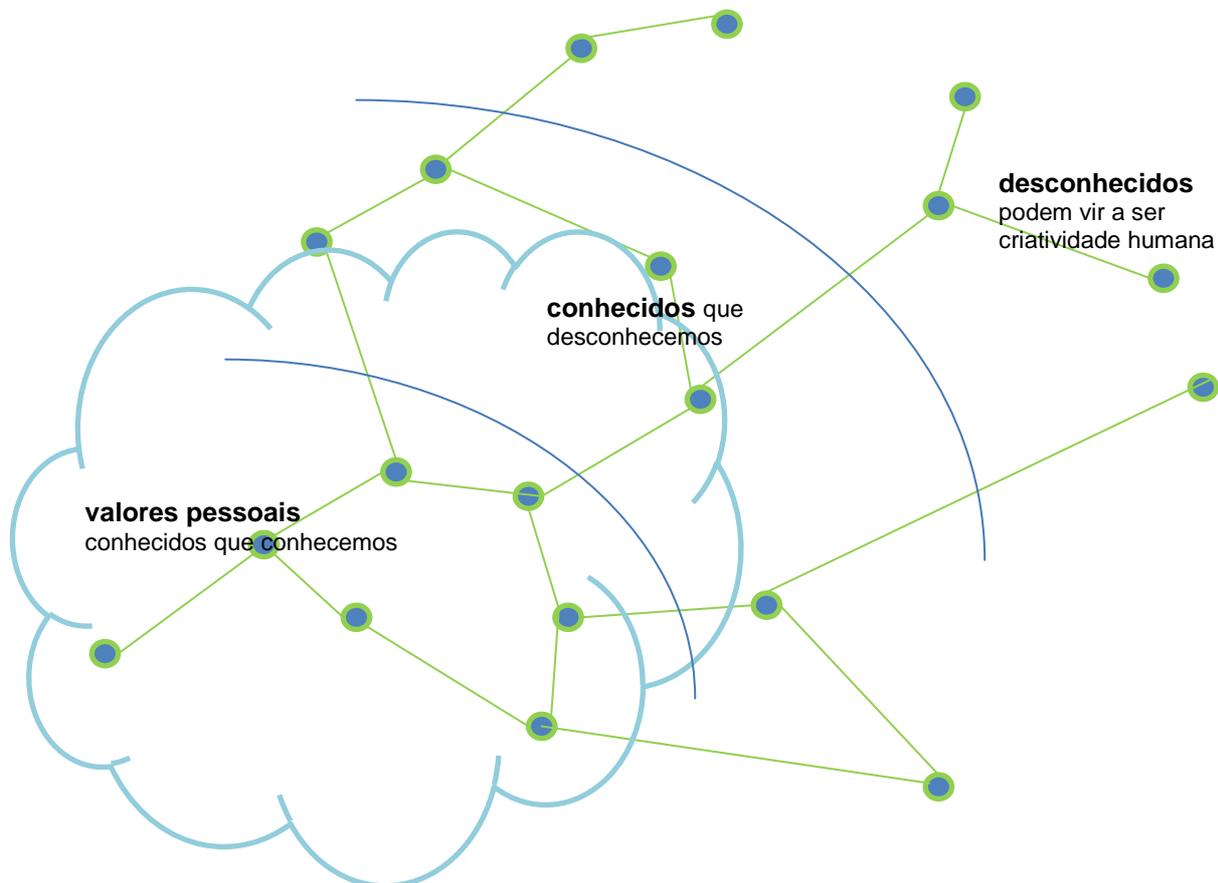


Figura 2. O universo dos valores em função do conhecimento desenvolvido

¹ Segundo Scheler (1960), a única possibilidade que temos de definir um valor é produzir uma mostraçãõ do seu sentido.

² Uma ressalva se deve fazer aqui: os valores pessoais podem incorporar elementos mais ou menos conscientes, isto é, alguns poderão ser subconscientes. Entram na constelação pessoal, que se constituiu por uma espécie de osmose sociocultural, mas o indivíduo não tem uma clara consciência da sua designaçãõ e conteúdo.

Convém ainda acrescentar que tão pouco parece provável que seja possível alcançar a realização absoluta de um valor superior. Quem poderia alcançar a liberdade absoluta ou a felicidade absoluta? O quadro de finitude que é o nosso, não nos autoriza a vivenciar o plano absoluto dos valores. Imagine-se, por exemplo, a vivência absoluta do amor, com o volume de energia que isso comportaria para um ser humano isso haveria de corresponder pura e simplesmente à volatilização. Esta abordagem pode entender-se, *mutatis mutandi*, como um caso homólogo do que se aplica ao génio de Laplace. Na sua ideia, se tal génio acesse ao conhecimento das completas condições da realidade poderia extrapolar com exactidão tudo o que daí se derivava, quer dizer, todo o futuro, o que possibilitaria a previsão absoluta. Contudo, é preciso ver qual o custo implicado no conhecimento completo das condições da realidade num dado ponto do tempo, que não poderia deixar de ser um custo infinito!

2. A Paz: um valor complexo

Recuperando o valor de que aqui nos ocupamos, um dos mais elevados e, para alguns, sendo mesmo o supremo, importa fornecer uma mostração do seu sentido, o que constitui uma aventura de monta, pois tem também sido um dos valores em que a problematidade mais se tem afirmado. Como pedra de toque desta discussão, deixamos aqui o alerta de Henry David Thoreau: “*As qualidades mais requintadas da nossa natureza, como a pelúcia de certos frutos, só podem ser preservadas pelo manuseio delicado. E contudo, não nos tratamos assim ternamente, nem a nós mesmos, nem aos outros*” (2014, 20).

Segundo Rummel (1981), que procurou superar as abordagens simplificadoras, a paz não pode reduzir-se à simples ausência de dissensão e violência, requer também o reino da concórdia, da harmonia e da justiça, que incluiria, nas sociedades democráticas, um certo equilíbrio de poderes. Em todo caso para darmos um certa definição, que neste âmbito não poderá ser mais que uma mostração, do sentido da paz precisamos de um enquadramento teórico. Para o autor citado, a paz refere-se a uma fase de um processo em hélix, por meio do qual se alcança um certo equilíbrio, sempre provisório, no campo social.

Se tomarmos o conflito como o processo antecedente ao estabelecimento de um equilíbrio entre interesses, capacidades e vontades discrepantes, isto é, aquilo que as pessoas desejam, podem alcançar e estão dispostas a procurar, então, desde a simples querela, passando pela hostilidade, a violência e a guerra não temos mais do que manifestações do processo de conflito.

Por outro lado, para que exista cooperação entre os membros de uma comunidade é necessário que as expectativas dos membros estejam alinhadas com as condições que o poder está disposto a oferecer. Coisa que só se consegue se um conflito prévio tiver conduzido a um equilíbrio de poderes que propiciou o acordo entre partes, representando uma solução para as múltiplas equações do poder, que podem obter a harmonia criando uma certa estrutura de expectativas vs. condições. A estrutura de expectativas plasma-se num certo mapa de direitos e deveres, que representa um dado esquema de previsibilidade dos comportamentos, construído a partir do conflito e só alcançado mediante o estabelecimento de um certo equilíbrio de poderes. Por isso é que se pode dizer que a cooperação (paz) depende do alinhamento das expectativas com o (equilíbrio do) poder conseguido. Daí que qualquer fissura entre as expectativas e o equilíbrio de poderes contratado venha a constituir motivo de conflito. Ou dito de outro modo, qualquer fissura entre as condições estabelecidas e as expectativas possa induzir conflito. O esquema apresentado na Figura 3 procura ilustrar este processo.

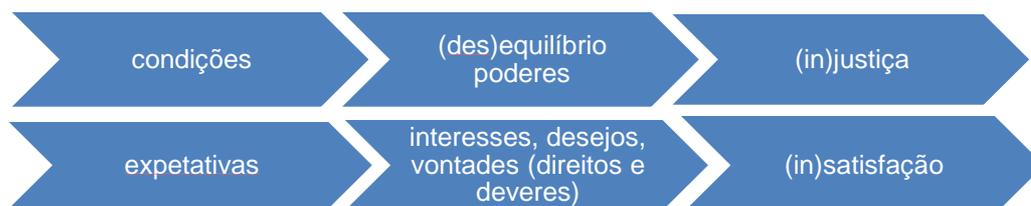


Figura 2. Condições vs. Expetativas

A interação entre os dois planos, que acima se vê de forma linear, deve antes entender-se como o processo em hélix, já referido, e que o esquema apresentado na Figura 4 ilustra.

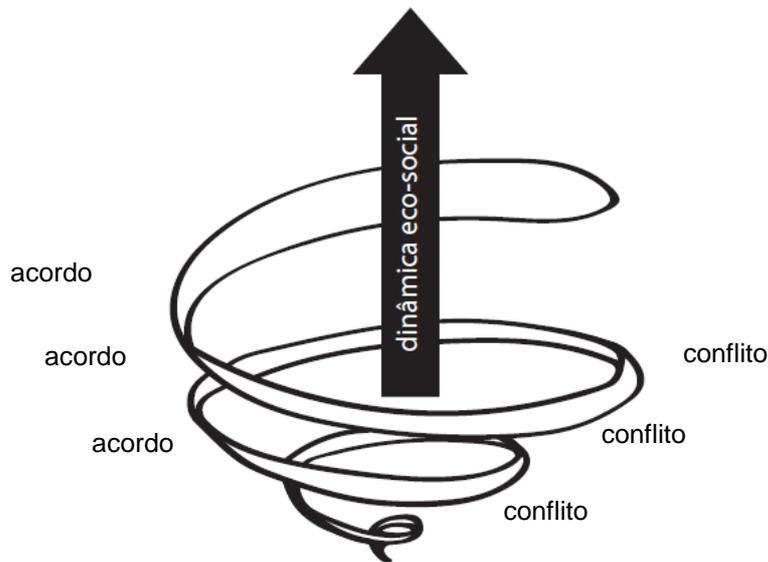


Figura 3. O processo em hélix da dinâmica ecossocial

Daqui decorre que consoante a gravidade das contradições entre as condições e as expectativas assim também os níveis de conflito serão, mais ou menos, graves, assumindo formas diversas (Vd. Figura 5).



Figura 4: níveis de conflito

Um dos problemas cruciais, nos nossos dias, é a paz não abranger apenas os seres humanos. Existe um “outro” que, de há muito, foi negligenciado e, mais do que isso, sujeito a um assalto predatório pelos humanos. Referimo-nos à Natureza, em que nos incluímos e que sem nos perspectivarmos incluídos nela não nos poderemos entender a nós próprios, nem nos poderemos entender entre nós. Dadas as atuais circunstâncias de degradação a que votamos os contextos naturais em que intervimos, torna-se necessário que a paz seja perspectivada a partir de um equilíbrio de poderes que inclua a Natureza, o que equivale a dizer que a paz só pode ser ecossocial; facto que se torna evidente quando vemos que os grandes conflitos, remontando há muitos séculos atrás, foram sempre, apesar dos pretextos, disputas por recursos naturais (Waverly Advisors, 2016; Curvin, 2015). Não é por acaso que muitas mulheres têm de andar várias horas para encontrar água e mais de dois milhões de pessoas morrem por ano devido à sua escassez (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2015). Muitos peritos preveem que as reservas de petróleo vão exaurir-se e que metade das nossas florestas serão destruídas num futuro não muito distante. Segundo Collier (2003), um perito na economia das guerras civis, em 2001 cerca de 50 conflitos armados estavam relacionados com a exploração (lícita ou ilícita) de recursos naturais, desencadeando-os, intensificando-os ou mantendo-os. A pesquisa, também, aponta que as guerras duram hoje mais do dobro de tempo do que em 1980, pois, aparentemente, é mais fácil financiá-los (World bank Group, 2016). Naturalmente, que os recursos se agudizam mais em torno dos recursos que podem produzir lucros chorudos, como a água potável, a madeira, os minerais e o petróleo,

que são uma verdadeira maldição para os aqueles países que possuindo-os, não diversificam a sua economia e são pasto para má gestão e a corrupção. Por outro lado, deve notar-se que é esta base conflitual que, verdadeiramente, exacerba lutas alargadas ao domínio político, económico, cultural e religioso.

Estamos em crer que, como em muitos outros domínios, uma mudança estrutural reclama uma intervenção a montante, isto é, no plano da própria educação. É neste sentido que o desenvolvimento de um educação “*ecojusta*” se mostra necessária e nos faz pensar que uma metodologia adequada é indispensável. Em nossa opinião o Outdoor Learning (OL) constitui uma resposta pedagógico-didática muito relevante para o desafio da paz que almejamos para hoje e para o futuro.

3. O Paradigma de uma educação para a “*ecojustiça*”

A nossa sociedade hipermediática e consumista tem propiciado, por um lado, um consumo excessivo de meios electrónicos (Reis & Formosinho, 2011; Reis, 2008) e, por outro, um afastamento dos contextos naturais, correlativo do aumento da frequência dos contextos humanizados, mas, sobretudo, os urbanos: a casa, a escola, os centros de estudos, os clubes e associações, os *shoppings*... Não admira, portanto que, conforme incisivamente mostraram White e Stoecklin (2011), se tenha desenvolvido uma espécie de “*biofobia*” conducente a uma “*desnaturalização da infância*”, motivada pela falta de oportunidades de as crianças interagirem com os contextos naturais e pela prevalência nas suas vidas dos espaços fechados e do já referido consumo desmesurado de meios electrónicos.

A “*biofobia*” caracteriza-se por uma certa aversão aos contextos naturais, um certo desconforto ou mesmo uma tendência para olhar a natureza como um simples recurso à nossa disposição para consumir, usar e deitar fora, o que é típico de uma atitude predatória, incapaz de captar a interdependência ecossistémica. Daí que precisemos hoje de desenvolver a “*biofilia*” correspondente a uma (re)naturalização da infância que, de forma inata, tende a apreciar o meio natural, mas que precisa das oportunidades de interacção com a natureza para poder desenvolver o apreço por ela, a par de uma abordagem estética, acompanhada por um certo sentido do global e de pertença a uma totalidade ecológica ampla. Os benefícios do desenvolvimento da atitude biofílica foram já demonstrados pela investigação empírica (Lewis, 1996), que aponta para ganhos no desenvolvimento psicofísico, na redução do *stress* e no incremento do bem-estar geral.

Considerando, aliás, o contexto global contemporâneo, cada vez mais se torna urgente e incontornável uma educação “*ecojusta*”, na pertinente expressão de Martusewicz, Edmundson & Lupinacci, (2011). O que significa uma educação que nos salve do atavismo etno-anthropocêntrico, tendente a impor uma forma específica de lidar com a vida que a desvaloriza, abafa e estrangula a sua multiplicidade. Temos de superar a abordagem que se foca nos problemas entre os humanos e os hiper-separa da natureza, que esquece o contexto geral da biodiversidade e a sua ligação com a diversidade linguística e cultural, que mantém ou agrava as desigualdades sociais e negligencia a perspectiva da sua ligação intrínseca à destruição ecológica, que não deixa ver que não existem recursos para o supostamente desejável crescimento de todos os países ao ritmo atual das economias e a sua ideologia do crescimento indefinido (Latouche, 2003), que está cego para a relação intrínseca entre a postura predatória, ou instrumentalizadora, dirigida à natureza e a que ataca os nossos semelhantes. Enfim, uma educação que nos faça reflectir sobre: as condições das comunidades sustentáveis que não interferem com a capacidade dos sistemas naturais se regenerarem e são propensas a suportar a vida; os elementos comunais sejam eles naturais (terra, ar, água e biodiversidade), ou culturais (crenças e competências que pertencem a todos). Precisamos de uma educação que alerte para as formas de pensar/agir nocivas, como o pensamento autocentrado e o consumismo. Precisamos de uma educação que forme para a humildade de aprender com as culturas indígenas e as suas crenças, comportamentos e estilos de vida sustentáveis. Precisamos, pois, de uma educação que forme na valorização do património humano e natural, como realidades interdependentes e isto é, mais do que um ideal, uma necessidade premente. Sobretudo quando certos territórios enfrentam hoje a real ameaça de sofrerem o

despovoamento drástico e, assim, verem perigar a perpetuação da sua memória imaterial, patrimonial e natural.

4. O Outdoor Learning como novo paradigma educacional

Em 2010 o Ministro da Educação da Escócia, o Sr. Keith Brown, cujo nome merece ser lembrado, apoiou o lançamento de um programa intitulado “*Curriculum for excellence through outdoor learning*”. O intuito era conseguir que o sistema escolar que tutelava propiciasse não só o sucesso escolar dos alunos, mas também o desenvolvimento de crianças e jovens confiantes, efetivos interventores sociais e cidadãos responsáveis.

O Ministro reconhecia, então, que o ambiente ao ar livre possui enorme potencial de aprendizagem e que, na Escócia, em particular, há muitas razões para estarem felizes com os ricos ambientes urbanos e rurais com riquíssimos contextos para oferecer atividades motivadoras, emocionantes, diferentes, relevantes e de fácil acesso, desde a pré-escola até a faculdade – é caso para perguntar se em Portugal não devemos sentir o mesmo. A seu ver as experiências de aprendizagem ao ar livre são melhor aproveitadas através da sua combinação com as actividades em sala de aula, de modo a desenvolverem-se oportunidades criativas, sustentáveis e progressivas para todas as crianças e jovens. O que quer dizer que o Ministro pensava sob o princípio da inclusão!

O documento referido destacava as seguintes virtualidades do OL:

- marcante e memorável;
- recreativo e deleitoso;
- incentivador da criatividade;
- desafiante e propiciador do sentimento de aventura;
- personalizador;
- propiciador do auto-conhecimento:
 - resiliência;
 - responsabilidade;
 - autonomia, auto-suficiência;
 - espírito crítico;
- integrador de áreas curriculares;
- favorecedor de um estilo de vida saudável: bem-estar físico e emocional;
- potenciador de comunidades mais fortes;
- capacitador do desenvolvimento de habilidades para avaliar e gerir os riscos;
- sensibilizador para a sustentabilidade global;
- activador de habilidades não visíveis em sala de aula;
- sensibilizador para a apreciação do património natural e cultural;
- promotor do sentido de pertença a um todo.

Em termos do papel do OL no *curriculum*, o documento refere que se deve dirigir a todas as crianças, por meio de experiências progressivas e criativas, de modo integrado, regular e integrador, envolvendo a escola, os professores e toda a comunidade educativa. O enquadramento teórico fornecido indica que o OL deve ser planeado para possibilitar experiências pessoais diretas, recorrendo aos recursos disponíveis, como: os *campus* escolares, os espaços verdes urbanos, as zonas rurais e os ambientes naturais. O intuito central é o desenvolvimento de aprendizagens enquadradas e enquadradoras da saúde, confiança, iniciativa, cidadania responsável, reflexão e pensamento crítico. Tudo isto, no âmbito do relacionamento do mundo natural com o património construído, a sociedade e a cultura.

Esta perspetiva implica uma integração das áreas curriculares, organizando temas transversais: empreendedorismo, sustentabilidade, educação global, cidadania... O que quer dizer que se funda em experiências integradas e integradoras, capazes de desenvolver um amplo espectro de competências: a comunicação, a resolução de problemas, o uso de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), a cooperação, a literacia (do texto, oral, dos gráficos e mapas), a numeracia (medidas, cálculos...), a saúde e bem-estar (atividade

física, equilíbrio emocional, a saúde mental). Enfim, apela para o aprofundamento e contextualização dos temas, interligando os assuntos.

O manual citado recomenda, de modo muito sensato, experiências progressivas que obedecem a um planeamento criativo, estabelecendo uma certa regularidade integradora e capaz de enquadrar um ciclo integrador de aprendizagem. O processo pode progredir por diferentes vias complementares: a exploração do contexto escolar e os contextos proximais ou mais ou menos distanciados da Escola, mas sempre envolvendo os membros da comunidade como parceiros. A dinâmica do processo deve considerar a alternância do verde/rural com o urbano, o que permitirá a compensação das proveniências dos educandos. Um aspeto prático importante consiste em repetir as visitas de forma a permitir a variação de perspetivas e o seu aprofundamento. Mas sempre ligando as experiências de OL com o que acontece dentro da sala de aula, que de modo nenhum é secundarizada, senão antes vista como a plataforma integradora.

A planificação das actividades de OL requer rigor, abrangência, ter conhecimento das experiências e resultados expectáveis e debater os projectos com os professores, os alunos, os auxiliares de acção educativa, os eventuais peritos e os parceiros da comunidade educativa. Muito importante é conhecer as experiências prévias das crianças; uma condição sem a qual o trabalho docente pode resvalar para o abstracto. Mas a planificação das actividades de OL requer ainda refletir sobre diversos vetores: o impacto educativo; a potencialidade específica das actividades de OL para melhorar e aprofundar certos assuntos; a questão da combinação mais congruente das experiências *indoor* (IL) e *outdoor learning*; bem assim como poderá o IL ser melhor consolidado, desenvolvido ou aprofundado pelo OL; e como propiciar experiências de integração curricular; sem esquecer como melhor explorar as condições atmosféricas previsíveis.

O OL orienta-se segundo os princípios de inclusão e igualdade, daí que a planificação das actividades tenha de considerar a diversidade social e cultural de modo a garantir oportunidades para todos, apontando ao desenvolvimento do máximo potencial de cada um. Para ser bem conseguida, a planificação deve começar pelo diálogo com todas as partes envolvidas e não negligenciar o aconselhamento, senão procurá-lo ativamente. É importante fixar, claramente, as regras de participação e fornecer a orientação sobre o que se irá passar. Em particular, tendo em vista uma inclusão efectiva, deve-se procurar identificar e ajudar a ultrapassar os eventuais obstáculos à participação, sejam eles de natureza comunicativa, relativos a dificuldades físicas, limitações financeiras ou questões socioculturais.

A planificação das actividades de OL deve abranger o antes, o durante e o depois, procurando-se garantir a relevância, bem como a coerência e a abrangência possíveis. Para planificar bem é preciso distribuir funções, mas permitir que cada um experimente tomar conta de si até onde for recomendável. Lembre-se que as actividades de OL são meios fortes para desenvolver a autonomia, a confiança, a resiliência, a aventura, a atividade física e até mesmo a reflexão.

As experiências de OL devem ser pensadas de modo a propiciarem relações experimentais, o aprofundamento dos conhecimentos e o enriquecimento do currículo, sem por isso se esquecer a diversão, o significado e a relevância que se pode obter para o processo de ensino e aprendizagem. A questão do desenvolvimento sustentável deverá estar sempre presente, tal como a saúde e o bem-estar de todos. Mas também não se devem perder as oportunidades de usar as NTIC.

Só se obtêm os melhores resultados, se a planificação for cuidadosamente pensada como um trabalho de parceria, procurando clarificar quando e onde há benefícios reais e claros, considerando quer o *intaking* quer o *outgoing*, explorando os contextos possíveis e a colaboração dos parceiros especialistas. Um aspeto crucial é estabelecer a natureza e o modo de parceria ao mesmo tempo que se clarifica para todos os propósitos de aprendizagem envolvidos. O espectro de parceria é muito amplo, devendo optar-se pelo tipo que for mais conveniente em cada caso (Cf. Figura 6).



Figura 6. O espectro de parceria (Learning and Teaching Scotland, 2010, 16)

Um grupo de parceiros chave das actividades de OL são os pais e/ou encarregados de educação das crianças, por isso devem ser muito bem informados quanto ao plano das visitas, aos procedimentos e aos benefícios visados, para perceberem o valor do OL e prepararem as crianças convenientemente. Nunca se deve esquecer que os pais e/ou encarregados de educação podem ser eles mesmos assistentes valiosos e fornecedores de contextos de OL.

Entre os contextos de OL podem contar-se os próprios logradouros das escolas, os parques locais e os nacionais, as aldeias, as cidades, os parques temáticos, mas também locais que requeiram viagens de longo curso. Para se decidir quais são os melhores contextos, há que perguntar, entre outras coisas, quando podem ser visitados, que experiências se podem neles levar a cabo, o que está disponível em cada contexto, que tipos de acessibilidades possuem e quais os tipos de desafios que podem propiciar.

Como é natural –e próprio de toda a actividade educativa–, as actividades de OL devem ser avaliadas. Em particular, importa verificar se os objectivos previstos foram atingidos e se as competências visadas foram alcançadas, sem nos esquecermos de envolver as próprias crianças no processo e, eventualmente, outros participantes.

5. Subsídio para a instalação escolar do Outdoor Learning em Portugal

Que passos teremos de dar para implementar o OL nas escolas portuguesas num Concelho, em particular, num Distrito, ou até mesmo no país, em geral? Em primeiro lugar, requer-se a formação dos docentes. Em segundo lugar, temos necessidade de apostar, claramente, num projeto de integração do OL no meio escolar, o que pode começar por fazer-se mais facilmente nos níveis de monodocência. Pelo que acima se expôs, deve ter ficado bem explícito que se trata de desenvolver um processo sistémico, isto é, integrado e integrador, desenvolvido de modo regular e muito bem planificado. O maior inimigo das pedagogias ditas ativas, como será o caso do OL, é o improvisado.

6. Agradecimentos

O Centro Universitário de Estudos Interdisciplinares do Século 20 de Coimbra - CEIS20

7. Bibliografia

- Cabanas, M. J. P. (1998). *Pedagogía axiológico: La Educación ante ellos valores*. Madrid: Dykinson editorial.
- Collier P. (2003). The Market for Civil War. *Foreign Policy*, 136, 38–45.

- Curvin, D. (2015). How Resource Wealth Fuels War. *The National Interest*, February 6, Obtido the <http://nationalinterest.org/feature/the-role-natural-resource-wealth-armed-conflicts-12195>
- Fronzizi, R. (1977). *Qué son los valores? México*: Fondo de Cultura Económica.
- Latouche, S. (2003). Pour une société de décroissance. Absurdité du productivisme et des gaspillages. *Le Monde Diplomatique*, Novembre, 595, 18-18.
- Learning and Teaching Scotland (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland.
- Lewis, C.A. (1996). *Green Nature, Human Nature: The Meaning of Plants in Our Lives*. Chicago: University of Illinois Press.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. (2011). *EcoJustice Education: Toward diverse, democratic and sustainable communities*. New York: Routledge.
- Reis, C. & Formosinho, M. (2011). Retos de la cultura mediática en la familia y la escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Año XXIII, 1(2) 553-560.
- Reis, C. F. S. (2008). A educação da "Geração M". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (3), 121-138.
- Rummel, R. (1981). *The just peace*. California: Sage Publications.
- Scheler, M. (1960). *Metafísica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Thoreau, H. D. (2914). *Walden; ou a vida nos bosques*. Lisboa: Antígona.
- United Nations Department of Economic and Sovcial Affairs (2015). *Factsheet on water and sanitation*. Obtido de www.un.org/waterforlifedecade/factsheet.html
- Waverly Advisers (2016). *Nine wars that were really about commodities*. Obtido de goo.gl/zVEnjW
- White, r. & Stoecklin, v. (2011). *Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature*. Obtido de <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>
- World Bank Group (2016). *Glossary, Development Education Program*. Obtido de <http://www.worldbank.org/depweb/english/modules/glossary.html>



(Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino

(Re) Founding a narrative from school memory: narratives and practices in the history of the Argentinean high school

Francisco Ramallo,
Luis Porta,

Universidad Nacional de Mar del Plata/ CONICET, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2017

Fecha de revisión: 28 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 2 de marzo de 2017

Ramallo, F., y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 35 – 46.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

(Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino

(Re) Founding a narrative from school memory: narratives and practices in the history of the Argentinean high school

Francisco Ramallo, franarg@hotmail.com

Luis Porta, luisporta510@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata/ CONICET, Argentina

Resumen

A lo largo de este texto proponemos reflexionar sobre las posibilidades y los sentidos de (re)fundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Para ello contextualizamos nuestra investigación preocupada por interpelar a esta formación a partir de un caso: el del Colegio Nacional de Mar del Plata. Desde un abordaje narrativo que a partir del concepto de Memoria Escolar, recoge las prácticas y las experiencias de los diferentes actores sociales involucrados y perturba los grandes relatos que caracterizan a la Historia de la Educación

Abstract

Along the text we intend to reflect upon the possibilities and the meaning of (re)founding the narrative about the Argentinean High School in the first half of the 20th century. Thus, we have directed research towards the defiance of an authorized view of education by focusing on a case analysis: The National School in Mar del Plata. Through a narrative approach and on the basis of School Memory as a central category, we have harvested the practices and experiences of the diverse social actors implied, which upset the metanarratives that abound in Educational History

Palabras clave

Relatos; Investigación narrativa; Memoria escolar; Bachillerato

Keywords

Narratives; Narrative inquiry; School memory; High school

En la circulación de lugares comunes pedagógicos, detrás de la unanimidad de la fachada, puede darse lugar a que se desarrollen teorías y prácticas contradictorias que, en realidad, persiguen finalidades opuestas. Ahora bien, nuestros niños merecen algo mucho mejor. Merecen un poco de lucidez. Merecen un esfuerzo por descubrir las cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación. Merecen adultos que se mantengan en pie, que no renieguen de nada pero que tampoco se dejen engañar.

Meirieu (2016; 19)

1. Introducción

La formación en los colegios nacionales representó una tradición específica de enseñanza en Argentina, que aún tiene ecos en el presente. Está viva en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias, en los relatos y en las experiencias de las personas que allí viven y vivieron. Resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos y constituyen modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo. A lo largo de este texto proponemos reflexionar sobre las posibilidades y los sentidos de (re)fundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Para ello contextualizamos nuestra investigación preocupada por interpelar a esta formación a partir de un caso: el del Colegio Nacional de Mar del Plata.¹ Desde un abordaje narrativo que a partir del concepto de Memoria Escolar, recoge las prácticas y las experiencias de los diferentes actores sociales involucrados y perturba los grandes relatos que caracterizan a la Historia de la Educación.

En efecto nuestra investigación involucro tres momentos, que coexistieron conjuntamente a la vez que se fueron profundizando y autoconstituyendo. Primeramente caracterizamos al relato conocido sobre la formación en los colegios nacionales, es decir que estudiamos cómo era la formación en el bachillerato a partir de los estudios realizados al respecto, las historias institucionales y los documentos oficiales del Estado que aluden a ello. Posteriormente y en conjunción a nuestro trabajo de campo en el archivo escolar de la institución y la serie de entrevistas a profesores y estudiantes realizadas, comenzamos a construir “otro relato” que alimentado desde la investigación narrativa ponía en tensión las características del relato conocido. Allí indagamos esta formación intentando desestabilizar el relato canónico y oficial que la historiografía de la educación reprodujo y consolidó del bachillerato argentino (y con él el de la enseñanza secundaria) a través del cuestionamiento de ciertos lugares comunes, teorías de lo obvio, prejuicios analíticos, lecturas a priori y miradas desde arriba que caracterizaron los estudios sobre los colegios nacionales al menos en la primera mitad del siglo XX. En ese andar, a partir del análisis de caso de un colegio nacional reconocemos una serie de aspectos que perturban y profundizan las miradas sobre esta formación. Y finalmente, una vez construido ese “otro relato”, nos preguntamos sobre las implicancias de construir una historia de la Educación desde la experiencia de los sujetos y sus prácticas, y más profundamente de lo que posibilitaría comenzar a (re)fundar el relato del bachillerato argentino, desde los sentidos y el para qué de sus historias en nuestro presente.

La perspectiva narrativa, anclada en la Memoria Escolar, posibilitó recoger pequeñas historias y contrarrestar grandes relatos. En tal sentido, aclaramos brevemente que el concepto de Memoria Escolar, sedimentado por otros autores y otras experiencias de trabajo fue autoconstruido por nosotros mismos (Benadiba, 2007; Bartolucci, 2015; Ramallo y Porta, 2017) y se funda en intención de rescatar lo vívido y lo cotidiano desde las voces de los actores y los documentos del archivo escolar (registros comúnmente desechados en la Historia de la Educación). A la vez que reconocemos que los estudios de la memoria comenzaron a reconstruir un tipo de pasado caracterizado por la experiencia vívida; contrariamente a “el” relato de la Historia que deslegitima y anula lo vivido, construyen una representación del pasado (siempre subjetiva e incompleta) que ya no se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia. Desde los iniciáticos trabajos de Maurice Halbwachs (1994), en los que se demuestra que la memoria individual siempre se despliega en un marco social inherente al

¹ Ramallo, Francisco (2017). “El bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940”. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

trabajo de rememoración, se evidenciaron los límites de una historia con divisiones fijas e inamovibles que alude a una construcción artificial. El pasado vivido, portado por grupos de hombres y mujeres que experimentaron los hechos o creen haberlo hecho, además es afectivo, emotivo, abierto a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. Entonces el pasado es necesariamente plural, multiforme y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados, en los cuales los actores transitan y se apropian del relato.

Asimismo además de advertir la ausencia de lo vivido en los relatos de la Historia de la Educación, es aún más importante reconocer que la historia de la educación durante mucho tiempo se escribió desconociendo la reflexión pedagógica, epistémica y política de sus relatos; inconsciente o conscientemente fueron pocos quienes colocaron la pregunta sobre las maneras en las que se construyen los pasados educativos en esta área de estudio. Si bien esta situación es una tendencia común en el modo de construcción del conocimiento científico hegemónico e universalizado bajo la matriz de pensamiento occidental (Souza Santos, 2006), se constituye como una ausencia que desde la investigación narrativa y la presencia del individuo en los relatos sociales se posibilita (re)fundar, disputar y recuperar a partir de una narrativa otra en la historia de la educación.

2. Perturbaciones entre grandes relatos y pequeñas historias

Nuestro relato, a diferencia del canónico, es local y está situado. Está construido desde variaciones locales, experiencias personales y recuerdos en común; que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Se plantea más allá de una historia de la educación atenta a la consolidación del sistema educativo, celebrando su progreso y su excluyente modernidad. En la perspectiva enunciada por Jurjo Torres (1992) recordamos que la historia de la educación desde que se generaliza a toda la población puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de los grupos sociales desfavorecidos. En el problematizar del ingenuo y agresivo discurso que insiste explícitamente, una y otra vez, que a partir de la educación conseguimos una sociedad más igualitaria, sin preguntarnos cuál es nuestro lugar allí (Torres, 1992; 33).

Desde una investigación narrativa interpelamos el relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que tensionan y provocan hallazgos sugerentes para comenzar a problematizar la manera en la que estamos construyendo las historias de la educación. En tal sentido es que en un primer lugar nuestro abordaje recupera otras tramas de la formación en los colegios nacionales, al indagar el curriculum desde sus prácticas, al interior de la escuela y desde abajo. A través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato (Tedesco, 1994; Dussel, 1997, 2008; Puiggrós, 1991, 2006). Estas "otras enseñanzas" remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultadas de los grandes relatos. Los rastros de pequeñas historias ilustran por ejemplo diferentes casos, como los paseos por la ciudad en las clases de biología que Alejandro Bergalli dirigió, el Gabinete de Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica "universal" frente al mar y a otros escenarios de la "naturaleza" que caracterizaron las clases de Gaspar Martín, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

En segundo lugar al indagar a los alumnos también reconocimos a "otros estudiantes". De hecho intentamos demostrar que el colegio nacional (una institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados) lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados fue el marco y el espacio en donde un grupo de mujeres,

“gringos” e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales se convirtieron en bachilleres.² Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica este colegio nacional actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Entre ellos la formación en el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres (que representaron un tercio del alumnado) y “gringos” e hijos de inmigrantes (cuya cifra superó las dos terceras partes).

Asimismo el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar empíricamente a los alumnos del CNMdP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares; que dada su heterogeneidad clasificamos en diferentes grupos: “exitosos”, “transitorios” y “veraneantes”. De modo tal que estos “otros estudiantes” son tales en varios sentidos; un tercer aspecto entonces refiere a la experiencia de la “juventud dorada” (a la que se refieren tanto los entrevistados como una serie de materiales que referencian esa condición de pertenecer a un colegio nacional o al menos al de Mar del Plata), en términos de sus diferentes trayectorias y sus “usos” del bachillerato. Además más allá de la vida en las aulas buscamos reconocer las “otras experiencias”, los pasajes temporales por la institución y las otras lógicas que atravesaron estos estudios. Pues creemos que el pertenecer al CNMdP y el ser un “joven dorado” habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller; en efecto en algunas ocasiones el “tercer año aprobado” o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato, actuando como agencias estatales de la modernización cultural. Más aún en una ciudad “nueva” como lo era Mar del Plata en la primera mitad del siglo, cuyo colegio nacional cumplió una función de mediación cultural en este espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

En efecto las lecturas sobre las características e identificación de los estudiantes del bachillerato en Argentina se ponían en duda al leer y analizar una y otra vez los expedientes y los legajos de los alumnos de este colegio y al escuchar las voces de los entrevistados. La idea de un grupo selecto a priori fue abandonada, aunque teníamos claro que ello no significaba olvidar que estos jóvenes habían sido seleccionados y elegidos como “líderes del mañana”. La fuerte presencia de inmigrantes e hijos de inmigrantes en la composición social de los alumnos nos cautivó sobre todo en aquellos casos en el cual los padres de los estudiantes habían llegado hacía pocos años a la ciudad y el elevadísimo porcentaje de “mujercitas” en las aulas, hacían de este espacio institucional una rareza que necesitaba ser investigada. Asimismo estudiamos sus experiencias como una metamorfosis en la construcción de un “*hombre profesional*”³, haciendo referencia a la notabilidad, relevancia y visibilidad pública de las “*personas de bien*” aquí formadas. De modo que la ciudadanía, los saberes del estado y los valores de la modernidad se entrecruzan aquí en la formación de los “jóvenes dorados”⁴ que necesitó y construyó la sociedad toda. En ese trayecto con múltiples incursiones de diferentes actores sociales se formó un tipo de ciudadano que consolidó proyectos con marcas tanto locales como ajenamente universales, tal como propagó la modernidad eurocentrada que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio está atravesada por el éxito del modelo occidental y del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos (moralistas, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de las familias propias).

² El concepto gringo si bien hace referencia a ser extranjeros (sobre todo en la utilización de una lengua no inteligible y costumbres diversas) presenta diferentes usos según el contexto temporal y espacial.

³ “*Hombre profesional*” también fue una de las categorías nativas tomadas de las entrevistas e incluso de otros registros como el testimonio de Jacinto Tarantino publicado el 28 de abril de 1969 en el Diario La Capital de Mar del Plata.

⁴ La expresión “*jóvenes dorados*” es una categoría nativa que puede identificarse en los propios testimonios de la época en relación a los estudiantes del colegio. En algunas entrevistas notamos que se definen a ellos mismos como parte de una “juventud dorada”, a la vez este adjetivo aparece también asociado a otras adjetivaciones como los “jóvenes brillantes” y los “líderes del mañana”.

Asimismo la diferencia local de esta experiencia del bachillerato está atravesada por el imaginario de una “*ciudad feliz*”, desde el cual no sólo se construyeron los relatos oficiales sobre la historia de la ciudad sino también los proyectos políticos y pedagógicos de esta formación. El imaginario de la “*feliz educación*” caracterizó a las propuestas educativas locales por la pretensión de diferenciación, asentada en sus rasgos contrastantes con el contexto nacional y en su particular condición de ser además una ciudad balnearia. Ello permeó un bachillerato diferente, en el que emergieron otros proyectos de formación, otras enseñanzas y también (conjuntamente) acobijó a otros estudiantes y a otras trayectorias (novedosas en relación a las registradas en los grandes relatos).

En resumen a partir del narrar de una experiencia identificamos ciertos hallazgos que perturban el o los relatos oficiales. Pese al discurso elitista de estos colegios y de que efectivamente fueron espacios de conformación de elites locales, los colegios nacionales fueron (re)definidos en nuestro relato como espacios “*abiertos*” y “*democratizados*” si los comparamos con el registro canónico. En una historia que se corre de una trama lineal, que se reconoce más opaca e incierta y sobre todo que recoge el valor de la experimentación, del hacer y del ser de sus protagonistas. Además de resaltar la experimentación, los diversos proyectos de formación en pugna y la enorme heterogeneidad de prácticas que caracterizaron a este colegio nacional.

Todos estos rasgos fueron señalados a partir de interpelar la vida de estos individuos, recogiendo sus biografías y las pequeñas escenas e historias que constituyeron el desprendimiento de las grandes narrativas de estos pasados. En la vida de estos jóvenes, sobre todo en los consagrados, la experiencia del bachillerato muchas veces significó un momento crucial y definitorio, pues allí habían trazado el destino de sus vidas (Entrevista 1). Allí encontraron el lugar que sus familias querían; nos contó Rafael “*ir al colegio era poder ser lo que esperaban que fuéramos y eso es lo que fuimos; lo que somos diría*” (Entrevista 2). Como en muchos estudiantes de estas generaciones la experiencia del bachillerato fue abrazada con tanta admiración, que los nuevos tiempos sólo inspiraron para ellos un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación. El mismo que creemos caracterizó (y aún caracteriza) a las escrituras sobre los colegios nacionales, tanto en sus reseñas institucionales como en la producción académica.

Por otra parte esta experiencia también fue una “*feliz*” moralización. El relato oficial de bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “*hombres de bien*”, “*morales*”, futuros líderes y también constructores del ideal de colegio nacional “*civilizador*”, “*moderno*”, basados además de la “*camaradería*” en la selección y la exclusión. Los “*jóvenes dorados*” eran los ciudadanos respetables, los éticos, los disciplinados y los que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del propio colegio nacional. Estos hombres buen intencionados también representaron ejemplos de conducta social (profesionales, heterosexuales, padres de familias, generalmente cristianos), diferenciándose de otros por su “*cultura*” y “*éxito*”.

Por otra parte creemos que reconocer que para Rafael el colegio había colaborado firmemente en cumplir un sueño, una promesa y un mandato familiar de lo que se esperaba que el fuese; no implica descreer del valor de “*realidad*” de lo narrado. Sino que por el contrario constituye pequeñas tramas que colaboran en pensar su relato en términos de una composición narrativa que termina siendo una ficción, y que cuya riqueza no radica en su posibilidad de confirmar o refutar la Historia, sino (más importante) de recuperar lo que la memoria tiene de eficaz en la composición semiótica de la subjetividad presente.

Pues nuestro relato está ubicado en un “*combate*” con esas lecturas melancólicas y racionalistas que respaldan posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente. Diría Meirieu (2016; 23) al respecto “*hay que abandonar, además, tanto la nostalgia de un pasado idealizado, en el que 'los alumnos estaban motivados y eran aplicados'*”. Pues los pedagogos somos portadores de una “*insurrección fundadora*” que nos sitúa siempre, en mayor o menor medida, en una posición de combate y nos hace aparecer como los “*aguafiestas de la enseñanza rutinaria*”. En consecuencia creemos que nuestros jóvenes merecen otro relato, uno

en el que prevalezca la posibilidad y el optimismo por sobre la nostalgia, en donde los “*otros*” del pasado (como nosotros en el presente) podamos decidir, actuar, ser y existir.

En tal sentido recuperamos la idea de una narración utópica, aquella narración que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias. Nosei (2010), al indagar el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en sus investigaciones sobre el fracaso escolar, identificó dos tipos de enunciadores los “*relatores nostálgicos*” y los “*narradores utópicos*”. Sustentándose en la lectura de Deleuze y atenta a la voz de los docentes entrevistados, la pedagoga pampeana planteó que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable.

De este modo esta investigación (re)fundó el relato oficial (o los relatos oficiales) en un tránsito de enunciación de “*relatores nostálgicos*” a “*narradores utópicos*” (Nosei, 2010). Pues ese “*orgullo*” del colegio que se comprende y se vive tanto en las voces como en los documentos que registraron ese “*glorioso pasado*”; hoy “*felizmente*” (para quienes escribimos) tienen otro sentido. Los tiempos son otros y esta investigación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y ahora sí abogar por los “*otros mundos posibles*” (Walsh, 2014). Es aquí donde nos inscribimos en otras tramas de significación veladas en las historia de la educación, recogidas desde pequeños trazos que deconstruyen prejuicios analíticos y ponderan las acciones humanas. A la vez que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos a los reconocidos. Historias opacas que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber diferentes. Que nos encaminan a la rebeldía, la mezcla, la insurgencia, la organización y la acción para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (descolonialmente) a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25).

También podríamos señalar que más allá de caracterizar e interpretar este contexto educativo específico propusimos elaborar una escritura propia que pueda interpelar los “*lugares comunes*” y los prejuicios analíticos en un “*recuperar de la pedagogía*” análogo al que propuso Philippe Meireiu (2016). En tal sentido recogimos la urgencia de volver a instalar la historia de la educación y de la pedagogía, en lo que pedagogo francés remarcó como “*una necesidad de superar las simplificaciones y las caricaturas que se imponen en un terreno que se ha dejado baldío desde hace ya demasiado tiempo*” (Meireiu, 2016; 194).

Esta investigación recuerda también que se han producido otras marcas y que es necesario, más allá de lo registrado, perturbar al texto hegemónico en la incesante búsqueda de un “*equilibrio de voces*” (Bidaseca, 2010), subiendo las bajas y bajando las altas. A lo agregaríamos aún con más fuerza que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados. Desestabilizar las teoría de lo obvio, en la comprensión de mitos y la representación de una historia marginalizada y ocultada en nuestros tiempos, pone en el centro de la escena otra historia. Más allá de la casi inexistencia de los colegios nacionales (hoy transformados sino desaparecidos) sus historias continúan presentes; en tonos nostálgicos y melancólicos, que proyectan un deber ser anacrónico y descontextualizado. En un momento no poco importante, con una década de una escuela en una secundaria obligatoria que se está (re)definiendo y (re)edificando, lo que obliga a mirar más allá de la superficie, y si no poco conocida (al menos) aún es mucho lo que sería bueno saber sobre esta formación.

3. Narrar entre políticas, ciencias y memorias

¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica?

Berry (2008; 117)

La necesidad de recoger realidades personales y locales, en una genealogía arqueológica que pueda darle materialidad o algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos o no (como pedagogos y pedagogas críticas), fue profundizada en el preguntar de los lugares (o no) de las pequeñas y grandes historias. A lo largo de nuestra indagación confirmamos también que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica (como podría ser el enfoque biográfico-narrativo) sino que constituye otro modo de conocer. Una forma que destaca lo vivido y que es eminentemente política. De modo tal que aprendimos que la narrativa no tiene sólo un uso técnico, sino también uno epistémico y político. La narrativa no es sólo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y remarca que la investigación es un tipo de narrativa. En gran medida es una práctica subversiva que pone la pregunta donde no se espera que se la haga.

En efecto la investigación narrativa supone una subversión epistémico política que deviene en implicancia, en un instrumento de inscripción ideológica y geocultural. Frente al debilitamiento de las certezas en el plano ontológico y el socavamiento, entonces, de las pretensiones en el campo epistemológico y de los alcances de la voluntad gnoseológica humana; la opción ética se impone. No podemos, no obstante, dejar de preguntar sobre qué historia debemos relatar y si realmente debe llevar la letra mayúscula que le arroga la legitimidad de “e” relato. Es por eso que nos interesa pensar que en esta lucha por la representación debemos intervenir, especialmente aquellos que resistimos aun la fuerza de convertirnos en objeto de una narrativa colonial (Smith, 2012), en la urgencia de asumir el agenciamiento político y relatar en el sentido de (re)instituir otras historias. Entonces nos preguntamos por las historias, en minúscula, que deben ser narradas para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. En una vocación por la irrelevancia por sujetos empoderados, convencidos de su rol protagónico en la lucha por el signo. Se cuestiona sobre la memoria, se dice y repite que cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de las gentes para que recuperen la autonomía que les permita tejer los hilos de su propia vida (Segato, 2015).

El “*otro relato*” que construimos, es tal en varios sentidos. Sobre todo en el terreno del más allá de lo conocido y de los dolorosos lugares comunes que caracterizan nuestras enseñanzas. Además, porque se desprendió de una perspectiva clásica y normativa de la historia de la educación y ponderó desde el concepto de Memoria Escolar las experiencias de los actores en los procesos sociales analizados. También porque intentó evitar la esencialización, la normalización, la generalización y la universalización de los grandes relatos; trazando pequeñas historias, extraídas de lo local, que son cotidianas, inmediatas, concretas y vividas. A su vez y en conjunción con ello tensionó el relato oficial, profanó su gloria y se ubicó más allá de la celebración de la modernidad. En defensa del individuo, de su agencia y de su capacidad de acción, proponiendo una intervención histórica, pedagógica y ante todo política.

Aquí volvemos a señalar que especialmente el concepto de Memoria Escolar se tornó clave para orientar nuestro relato de la historia del bachillerato marplatense. A pesar de sus ambigüedades y sus (in)delimitaciones pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa en el ampliar de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas y devela los límites de las formas en las que se ha construido la historia de la educación (al menos en relación a las historias de los colegios nacionales). Pues una mirada atenta a las voces (a partir de las entrevistas) y a los registros cotidianos de esa formación (presentes en el archivo del colegio) abren camino para construir “*otras historias*”. En tal sentido advertimos también que refiriéndonos al uso de la palabra “*otras*” aludimos a la intención de recoger lo invisibilizado, lo opaco, lo espectral, lo que no se puede registrar en los términos de intangibilidad que caracteriza a los relatos oficiales de la razón, de los estados y de las ciencias (Souza Santos, 2006).

Una mirada atenta a lo que denominamos como Memoria Escolar (trazada a partir de una genealogía de autores, textos y experiencias) visualiza y pondera una perspectiva desde “*la vida en las aulas*” (Jackson, 1968) y al interior de las escuelas en el explorar de las “*contradicciones y resistencias de la cultura escolar*” (Julia, 2000). Reconstruidas a partir de registros de prácticas pocos considerados en la historia de la educación; las entrevistas con los actores sociales involucrados y el escuchar de sus voces, las lecturas de sus producciones

áulicas, sus memorias públicas y privadas, los informes del funcionamiento de esta institución enviados a las autoridades y otros registros que colaboran en desocultar esas “*otras experiencias*”. Allí nos detenemos para destacar como la Memoria Escolar contribuye a develar los límites del relato (o los relatos) oficial (oficiales), evidenciando como aquellas tramas que desconocen la “*vida en las aulas*” dejan inmóvil y apagan la capacidad de agencia de los diferentes actores sociales que se encuentran en los actos del educar. Pues desde la Memoria Escolar es factible construir otra historia ya que el indagar de las prácticas es también reconocer otros conocimientos y saberes. Se trata de una historia que permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores, sobre dimensiones no reflexionadas de la acción educativa; ancladas desde el silencio, las contradicciones del oficio y la capacidad de combatir las resistencias al cambio. Entonces, intentando huir de una “*realidad*” considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable y por lo tanto fuera de nuestro control.

También la Memoria Escolar recupera tensiones que remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente. En donde los estilos institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particulares. En este camino lo instituido más allá de lo establecido y lo determinado está atento a lo diferente, al cambio y la innovación en una historia de tensiones. Una historia fragmentada que recoge contradicciones, contingencias, incertidumbres, que es más opaca pero más cotidiana y menos cercada de los dolorosos “*lugares comunes*” que atraviesan la enseñanza.

En tal sentido advertimos que la Memoria Escolar alude, entonces, a una intervención política en términos de la representación. Pues los relatos más clásicos del bachillerato reproducen y dejan velada una perspectiva en la que los profesores hacían otras cosas, los alumnos eran otros y los diferentes actores vivieron experiencias bien diferentes a las expresadas normalmente. A partir de ello se enuncia una complejidad mayor que se funda en la intención de construir “*otras historias*” de la educación. Estas historias profanas interpelan, fracturan e intervienen en los imaginarios colectivos desde la representación del mundo, socavan la autoridad de los patrones de nuestras historias, traen voces humanas, sensibilizan el pasado, recorren memorias, irrumpen los totalitarismos epistémicos y los cerramientos de diversas autoridades, aunque cuidadosamente debemos escoger el lenguaje utilizado y el momento oportuno para hacerlo.

Se trata, entonces, de una intervención en las políticas de la representación como constructores de narrativas. Y nos ubica más allá de los totalitarismos epistémicos y los cerramientos de diversas autoridades, interviniendo los imaginarios colectivos desde la representación, escogiendo cuidadosamente el lenguaje utilizado y el momento para hacerlo. Con la intención de socavar la autoridad de patrones en las escrituras de nuestras historias, traer voces humanas, sensibilizar el pasado, recorrer memorias, construir historias, representar el mundo, tal como indicó el antropólogo colombiano y teórico de la descolonización Eduardo Restrepo (2015) desestabilizando las “*teorías de lo obvio*” con la intraquietud de los otros relatos.

Desde estos posicionamiento trazados en la investigación y en dialogo con nuestro trabajo pedagógico, las discusiones y la consolidación de esta línea de investigación en el *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* (GIEEC) y las propuestas de formación y divulgación del *Programa de Estudios Interdisciplinario en Estudios Descoloniales* (PIED) con sede en Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, profundizamos un abordaje narrativo en el campo de la historia de la educación. Desde este recorte temático y las particularidades de nuestro estudio de caso de un contexto específico, destacamos una serie de aspectos o líneas de indagación y reflexión que remarcan al término del análisis realizado, articulando y sintetizando nuestra propuesta de esta investigación. Más allá de la rigurosidad con que intentamos elaborar y formular estas reflexiones, esperamos que sean consideradas como provisorias. De modo de que las precauciones anteriormente enunciadas no alcanzan a cubrir la amplitud de la temática ni a desentrañar la totalidad de su complejidad.

En nuestros futuros recorridos proponemos profundizar el territorio de las otras enseñanzas, concentrar la mirada en estas otras escenas que sedimentan el patrimonio histórico de una pedagogía crítica, quizás descolonial, y esencialmente política. Este análisis de las prácticas permite recuperar experiencias pasadas de la “buena enseñanza” (Bain, 2012) y del agenciamiento de los profesores. Remarcando lo oculto en las grandes tramas de la historia de la educación: lo cotidiano, lo creativo y lo experimental. Aquellos territorios que suelen quedar en la superficie de los análisis y que contribuyen a explicar experiencias, identidades, discursos y prácticas (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Porta, Álvarez y Yedaide, 2014; Fernández Cruz, 2012; Yedaide y Fernández Cruz, 2013). Y que sobre todo convocan a salir del pesimismo y nos posicionan en un lugar de transformación y de creación.

Ello, también, convoca a profundizar la interpretación de los relatos en historia de la educación y preguntarnos sobre los regímenes de verdad establecidos en este campo de conocimiento. En el cuestionar de la autoridad de los relatos oficiales apostamos a profundizar narrativamente la educación, en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras Domingo (2016), reconociendo ante todo que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso de creación. En tanto la educación no queda expresada en descripciones de hechos ni en interpretaciones de lo que ocurre, lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntarnos por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad, su posibilidad; pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones (Contreras Domingo, 2016; 40).

Ello a su vez implica una forma especial de mirar la educación, no como un objeto que se estudia desde fuera sino como una experiencia que se mira desde dentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar por ello. Aquí contando historias, exponiendo situaciones vividas, también estamos inmersas en ellas. Lo importante de esta historia no se reduce a informar unos hechos, como receptores de esta historia, ni a satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó; lo que importa de ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella. El esfuerzo ha sido ese: (re)fundar un relato sobre esta formación. En una narración utópica, que cree nuevas condiciones para educar, convivir, existir e insurgir más allá de lo aceptado, lo consagrado y lo celebrado.

(Re) fundar el relato es (re)instituir otras historias, lo que también significa ser libres de un pasado “glorioso”, para darle otro sentido en el presente. Significa resaltar el cambio, la experimentación, lo otro y lo no conocido. Lo no registrado y lo opaco, que rompe creencias construyendo nuevas condiciones de posibilidad. (Re) fundar el relato es también desnaturalizar su versión canónica, con la intención de construir un relato otro en el los actores sociales sean quiénes movilizan las historias y en el que sus memorias permanentemente se (re)actualizan y (re)configuran a partir de lo vívido.

Finalmente diremos que (Re) fundar el relato es reconocer que el relato oficial y canónico del progreso de la educación registró un conjunto de experiencias que desconocen posibilidades de sentir, pensar y hacer “*otros mundos posibles*”, en donde otras posibilidades de existencia y de reconocimiento puedan estar presentes y puedan orientar nuevos horizontes descoloniales. La forma en la que hemos estado contando la historia de la educación ha colaborado muy poco en (re)imaginar el mundo conocido y en nombrar lo innombrado, para que lo otro pueda ser imaginado. Esta intención recoge, además la propuesta de Eduardo Mendieta (2013) de “*temporalizar una ética de la posibilidad*”, perturbando el relato oficial (o los relatos oficiales) y narrando nuevas historias, con significados sociales y respaldos en las memorias que se disputan día a día en nuestros cotidianos.

4. Referencias bibliográficas

Álvarez, Z.; Porta, L. Y Sarasa, M.C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Revista de Educación de Facultad de Humanidades, n. 1

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación de Facultad de Humanidades*, n.4. 63-74.
- Bartolucci, M. (2015). Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente. En: III Workshop de discusión sobre problemas actuales de historia de la educación. FH-UNMdP, Marzo 2015.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Maipue.
- Castro Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Contreras Domingo, J. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En: DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBa.
- Correia Do Patrocínio Luz, N. (2013). *Descolonização e Educação: Diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba, CRV.
- De Souza Santos, B (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Dussel, I (2008). Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*. Tercer Siglo, año 2, Número 4, Filosofía política del curriculum.
- Fernández-Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, n.4.
- Halbwachs, Maurice (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Jackson, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid, Paideia-Morata.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Mendieta, E. (2013). La Deconstruction de la Historia Mundial: La Historia como chronotopología. *Coloquio Internacional: pensamiento crítico del sur. Genealogías y emergencias*. 25, 26 y 27 de septiembre de 2013. CCT-CONICET, Mendoza, Argentina.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- Nosei, C. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En: *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar, noviembre 2010.
- Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la Formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Monográfico: Autobiografía y Educación: tradiciones, diálogos y metodologías*.
- Puiggrós, A (dir.)(1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). La Memoria Escolar y los estudiantes de un bachillerato: el colegio nacional de mar del plata en la primera mitad del siglo XX. *Revista Praxis Educativa, Universidad Nacional de La Pampa*. 1(21). (En prensa).
- Tedesco, J (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, CEAL.
- Torres Santomé, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo.
- Smith, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En: Denzin, Norman K- Lincoln, Yvonna S (compiladoras) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1, 17-31.Consulta On line: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.
- Yedaide, M. M. y Fernández-Cruz, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docente. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, n.5.

Entrevistas

1. Entrevista a Rafael De Diego, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2012, Médico y Doctor en Medicina (1961), tuvo una destacada actuación como médico en el Hospital Mar del Plata, Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1933 y 1938.
2. Entrevista a Jorge Luis Giménez, entrevistado por Francisco Ramallo en varias oportunidades entre 2011 y 2013, Profesor secundario y universitario, Doctor en Historia (1958) y Estudiante del Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1932 y 1937.



El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural

The treatment of equity of gender in a multicultural educative context

Ana María Pino Rodríguez,

CEIP Mare Nostrum, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 8 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2017

Pino, A.M. (2017). El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 47 – 60.



El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural

The treatment of equity of gender in a multicultural educative context

Ana María Pino Rodríguez, CEIP Mare Nostrum, España
Ceutaanapinorodriguez1@gmail.com

Resumen

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en una investigación sobre la igualdad de género en los centros educativos no universitarios de la Ciudad Autónoma de Ceuta. El estudio se ha realizado para evaluar los programas específicos organizados por el MECED destinados a formar a los futuros especialistas en el tratamiento de la coeducación y que asuman la responsabilidad de la igualdad de género de sus centros. Para ello, se han recogido las experiencias e impresiones que los representantes tienen en relación a la aplicación del principio de igualdad en sus respectivos centros. Como instrumento se ha utilizado un cuestionario online cuyos resultados permiten acreditar una gran sensibilización hacia la igualdad de género por parte del colectivo encuestado. El tratamiento estadístico ha permitido comprobar la homogeneidad de estos profesores. Ninguna de las variables sociodemográficas utilizadas para el establecimiento de grupos arroja diferencias significativas en las concepciones sobre la igualdad de género

Abstract

This article sets out the results from a research about gender equality in education centers under the University level located in Ceuta. The research has been carried out in order to evaluate and assess specific plans organized by the Spanish Ministry of Education (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). The aim of these programs is to train teachers as future specialists in coeducation, so that they can lead its treatment in their schools. Opinions and experiences from this target group have been gathered in relation to the application of gender equality in their working places. An online questionnaire has been used to get this information. Results allow us to confirm that these gender specialists are quite concerned about equality of gender. Statistical treatment has made possible to verify the homogeneity of their answers. None of the sociodemographic variables used for groups establishment shows meaningful differences with respect to gender equality

Palabras clave

Coeducación; Igualdad de género; Multiculturalidad

Keywords

Coeducation; Gender equality; Multiculturalism

*Las mujeres sostienen la mitad del cielo,
Proverbio chino*

1. La igualdad de género

Al escribir “*igualdad de género*” en cualquier buscador de Internet, es posible obtener cientos de miles e incluso millones de resultados en cuestión de milésimas de segundos. Así, recurriendo a esa expresión tanto en inglés como en español, se hallaron respectivamente 73.900.000 y 17.600.000 entradas de *Google* el 25 de octubre de 2016, mientras que al circunscribir la búsqueda a *Google Noticias*, fue posible localizar 316.000 y 231.000 referencias, siendo todas ellas cantidades que dan cierta idea sobre la importancia que al tratamiento de este principio se da en medios de comunicación de alcance global.

La indagación sobre la igualdad de género en la Red, desafortunadamente, está ligada a esa lacra conocida como *violencia machista*, pero también al auge experimentado en los últimos años por el feminismo, que a través de grupos activistas y líderes de opinión ha conseguido hacerse un hueco en los medios de comunicación.

Otros resultados de esta búsqueda evidencian cómo la igualdad de género se manifiesta en planos de la realidad que van desde las aulas de remotos centros escolares hasta la agenda internacional de ciertos países. Así, en la Declaración del Milenio, suscrita por 192 estados miembros de la Organización de Naciones Unidas y unas 20 organizaciones internacionales, sus cúpulas se comprometen a trabajar para “*garantizar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres*” (ONU, 2000, p. 2) y por “[*luch*ar contra todas las formas de violencia contra la mujer”, según dicta la Resolución 34/180 (*ibíd.*, 7).

Por otra parte, vemos que la igualdad de género va unida a la creación y puesta en marcha de instituciones cuyo objetivo es fomentar la presencia de mujeres profesionales en el campo de la ciencia y la tecnología, a la difusión de materiales audiovisuales de carácter didáctico dirigidos a familias y escuelas y al lanzamiento de campañas cinematográficas que bien se posición en favor de la igualdad, bien se sirven incluso de la desigualdad para tener mayor eco social.

Bajo el denominador común de la igualdad entre hombres y mujeres, *The economist* precisamente también publicaba en 2009 con el título *We did it!* un artículo según el cual las mujeres éramos ya mayoría entre quienes se graduaban en las universidades de los países de la OCDE y entre quienes ocupaban puestos de trabajo en los llamados países ricos, además de constituir, aproximadamente, la mitad de la fuerza laboral de un país como los EEUU.

El artículo celebraba así el empoderamiento económico de las mujeres como uno de los grandes logros de las sociedades occidentales y advertía a aquellos países que no practican la igualdad de género sobre el alto precio que han de pagar por la frustración social y el desaprovechamiento intelectual que la discriminación sexual genera, ya que puede considerarse que “*el crecimiento económico y la riqueza del país están asociados con un progreso de igualación de las mujeres*”. Lo dicho tiene otra lectura incluso más poderosa: “*la igualdad de la mujer es la que genera riqueza y desarrollo*” (CIS, 2015, p. 1226).

“*Habida cuenta de la estrecha correlación que existe entre los resultados educativos y el PIB, todos los países tienen sobradas razones para tratar de extraer el máximo provecho de la totalidad de sus recursos humanos*” (Fiske, 2012: 21) y que estos argumentos sean meramente económicos no debe hacerlos descartables para convencer a países e individuos de la necesidad de dar un trato igualitario a toda la ciudadanía. De este modo, entre las prioridades de las naciones, instituciones y personas que tengan como objetivo la equidad de género, han de estar, en palabras de Agnes Heller “*las igualdades en la(s) libertad(es) y la igualdad de oportunidades de vida*” (en Rodríguez de la Fuente, 2008), que son oportunidades para desarrollar una carrera académica, nuestras aficiones o la

actividad laboral del modo y en el momento en el cual queramos y podamos hacerlo, sin que nuestro sexo o nuestro género tengan que pesar en estas circunstancias.

Desafortunadamente, estas razones, por más o menos convincentes o poderosas que sean, no siempre encuentran a responsables políticos o empresariales que quieran ponerlas en práctica a través de programas específicos –programas que, por otra parte, han resultado en avances de carácter parcial y desigual que posiblemente, además, no correspondan al esfuerzo económico realizado desde instancias públicas y empresariales.

Por otra parte, no deja de ser cierto que siguen jugando en contra del mito de la igualdad “[e]l alto número de paradas en todo los sectores, edades y con cualquier tipo de cualificación, las diferencias salariales, el subempleo, los trabajos en la economía irregular, la falta de cotizaciones, el empleo precario o a tiempo parcial, la debilidad e interrupciones en las carreras laborales o profesionales de las mujeres” (Simón, 2010, p. 51) o los estereotipos sexuales desplegados desde los medios de comunicación, las desiguales expectativas de familias y profesorado hacia niños y niñas o la escasa visibilidad de mujeres y niñas en los materiales escolares y en el lenguaje de la escuela (entre otros, en Simón, 2010, p. 31-98; Bonal, 1998, p. 17-24 y Santos Guerra, 2000, p. 11-42).

Estas situaciones, que suponen un “*punto de desdoro para el desarrollo democrático y económico en todo el mundo*” (Simón, 2010, p. 51) han sido y son objeto de crítica, lucha y transformación cultural, económica y social para distintos movimientos feministas, que con seguridad comparten las palabras de Wendy Harcourt, según la cual, “[t]he time has come rather for women’s visions to structure and redefine work in order to fashion a new society for women and men” (UNESCO, 2000, p. 129). Por todo ello, los objetivos que han guiado la agenda internacional durante las últimas cuatro décadas a través de programas y actuaciones orientadas por el doble objetivo de “*promover a las mujeres como actoras empoderadas en el desarrollo*” e *involucrar a la otra mitad de la humanidad en este proceso, todo con la finalidad última de “reducir las brechas de género en cuanto a oportunidades y derechos”* (UNESCO, 2015, p. 14).

Lo cierto es que en la práctica totalidad de los países del mundo se presenta algún problema de disparidad entre los sexos, aunque estos puedan adoptar formas muy distintas, en función de sus propias características. Sin embargo, todos comparten un denominador y es que “*tienen gran influencia en la progresión educativa de varones y niñas*” (Fiske, 2012, p. 23).

Precisamente por eso, muchas instituciones, como los sindicatos, las ONG, ayuntamientos, consejerías y Organismos de Igualdad o entidades de cooperación europea e internacional, han venido promoviendo políticas de discriminación positiva centradas en actuaciones en favor de la mujer y de la igualdad de género que se reflejan en su legislación. La normativa, claro está, por sí sola resulta insuficiente para transformar la realidad (en Simón, 2008, p.209), pero supone un cambio radical y necesario en el discurso oficial de los poderes públicos.

De este modo, la Unión Europea identifica la igualdad entre hombres y mujeres como uno de sus principios fundamentales y, en consecuencia, dicta diversas directrices instando a los gobiernos a implementar políticas tendentes al desarrollo de una igualdad real entre hombres y mujeres. Por su parte, la Constitución española ya recoge desde 1978 en su artículo 14 que “[l]os españoles somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, pero los compromisos adoptados con Europa han hecho posibles fórmulas más concretas que, por una parte, han tomado forma de leyes –como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres-, y, por otra, han impulsado la aplicación del principio de *mainstreaming*, según el cual la equidad de género debe permear todas las disposiciones y actuaciones que se ejecuten a nivel institucional.

La existencia de estas medidas deja clara una necesidad que disipa el “*espejismo de la igualdad*” (Simón, 2010, p. 152), permitiendo entrever que muchos cambios sociales son más aparentes que reales, y no solo en lo referente al mercado laboral, sino también en lo concerniente a instituciones como la familia, la escuela o los medios de comunicación. Por este motivo, hay quien argumenta que “*aunque en la teoría o en las leyes hablemos de igualdad [...], el modelo de educación que transmitimos en la práctica real en nuestras organizaciones contribuye a desarrollar una cultura, unas formas de hacer, unas costumbres y unas prácticas implícitas contrarias a los planteamientos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*” (Díez et al., 2005, p. 11).

Teniendo en consideración lo expuesto, esbozamos un siglo XXI a partir de trazos desiguales en lo que a la igualdad de género respecta, ya que, mientras “*se abre con nuevas conquistas de igualdad*” para ellas –las cuales han sido posibles gracias al reconocimiento previo de “*sus derechos como parte de los derechos humanos*” (Díez, et al., 2005, p. 7), parece que, a pesar de los giros importantes y significativos en la vida de las personas, esta transformación se haya producido en términos generales más a nivel teórico que práctico, más a nivel normativo que a pie de calle y, sobre todo, más en determinadas zonas del mundo que en otras. En el caso de España, Rodríguez de la Fuente explica que:

El camino entre la igualdad legal y la igualdad formal o real es el que todavía están recorriendo las mujeres españolas, un largo camino en el que se han conseguido importantes derechos y avances, pero en el que aún quedan pasos por dar para que este derecho esté plenamente consolidado en nuestra sociedad [...] (Rodríguez de la Fuente, 2008)

Por ello, puede esgrimirse que aunque la igualdad de género se ve cada vez más cerca –al menos, en determinados países–, también se antoja como una utopía incluso en naciones democráticas. Esta visión idealizada, sin embargo, posee la fuerza de ayudarnos a dibujar el horizonte de sociedades más justas e igualitarias hacia las cuales, sin duda, todas y todos debemos dirigir nuestros pasos, ya que “*en definitiva, es a la sociedad a la que compete la promoción, la protección y el cumplimiento de los derechos de las mujeres*” (Rodríguez de la Fuente, 2008).

La coeducación, en tanto que “*estilo de formación*”, “*sistema educativo*” y “*proceso de transformación social*” (Flecha y Núñez, 2001, p. 139), puede ser de gran ayuda en este camino, puesto que se erige como una “*exigencia nacida de la justicia más elemental, la que quiere que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos*” (Guerra García, M., 2001, p. 139).

2. La coeducación en las escuelas

Distintas instituciones y organismos intentan desde hace años fomentar la igualdad entre hombres y mujeres a través de programas y materiales concretos de carácter coeducativo con los cuales lograr una educación integral de las personas mediante la formación en valores de ciudadanía y democracia (*ibíd.*, 11) que permitan alcanzar justicia de género. Esta no supone simplemente “*el acceso a los derechos y la igualdad formal ante la ley, sino la consideración equitativa y el igual valor acordado a todas las acciones humanas, vengan de las mujeres o de los hombres*” (Simón, 2010, p. 65).

Junto a la familia y los medios de comunicación, la escuela, “*uno de los escenarios donde se transmite la memoria colectiva y esas identidades y saberes socialmente legitimados*” (Lomas, 2011), se erige como una de las principales instituciones socializadoras y como un lugar importante para fomentar la igualdad entre los géneros y esto no es solo porque por ella pase la mayor parte de la población, “*ya que el imperativo de la escolarización se aplica de forma generalizada*” (Santos Guerra, 2000, p. 36). También se debe a que, por un lado, “*el aula constituye un espacio privilegiado para el análisis, la confrontación de informaciones, el estudio de las evidencias históricas y el desarrollo de un pensamiento*

más metódico y crítico, más abierto a la comprensión de los mecanismos ideológicos que han actuado y que siguen actuando sobre las sociedades complejas (Valls Montés, 2009, p. 15). Por otro lado, vemos que, *“a pesar de su discurso igualitario”, en la escuela “se convive y se aprenden cosas en relación desigual”* (Rodríguez Martínez, 2006, p. 153). Una de las injusticias más significativas sustentada por una institución que, sin embargo, es *“la primera que aplicó la igualdad formal, otorgando igualdad de oportunidades a las chicas [...] respecto a los chicos y que, comparada con otras (familia, sistema laboral, económico, cultural o de poder) es la menos discriminatoria y la menos injusta”* (Simón, 2010, p. 35).

Pero, ¿qué es la coeducación? Para empezar, podemos decir, a grandes rasgos, que la coeducación, *“parte de un movimiento que, en su etapa actual, se remonta a unos cuarenta años, incluyendo los diversos trabajos que se iniciaron en Europa y en América, bajo este nombre o con el de educación no sexista”* (Simón, 2010, p. 11).

Su nombre procede de la unión del prefijo latino *co-* y del nombre educación. En el Diccionario de la Real Academia la entrada correspondiente a *coeducación* nos lleva hasta *coeducar*, la acción de *“[e]nseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”*

Respecto a esta y a otras definiciones con escasa o nula perspectiva de género, Elena Simón entiende que *“[c]uando no se conoce y no se comprende un ámbito de conocimiento, no se puede proceder a su definición, pues las resistencias a introducir nuevas acepciones para otros términos ya existentes se tornan en contra-definiciones perjudiciales para comprender realidades de nuevo cuño”* (Simón, 2010, p. 123).

La misma autora reconoce que *“la coeducación”* no es todavía hoy *“un concepto de significado compartido”* (Simón, 2010, p. 123) entre el profesorado a quien imparte formación. No es de extrañar, considerando que el término coeducación ha evolucionado a medida que el papel de la mujer y su presencia en la sociedad ha ido cambiando a lo largo del tiempo en distintos contextos y culturas, lo que ha dado lugar a reivindicaciones y necesidades también diferentes que se han reflejado en distintos modos de contribuir al fomento de la coeducación y a su propia definición. En palabras de Marina Subirats, *“la evolución del concepto de coeducación ha sido simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad”* (Secretaría de Estado de Educación, 1991, p. 8).

En una definición más reciente queda recogido que la coeducación es *“un método y una fórmula para reequilibrar la adquisición de conocimientos y la convivencia entre los dos sexos de forma normalizada, respetando las diferencias, pero manteniendo como objetivo la igualdad e introduciendo cuantos conocimientos y habilidades fueran necesarios para alcanzarla”* (Simón, 2010, p. 123).

Tomando en consideración las ideas presentes en las anteriores enunciaciones, podemos decir que la coeducación es un proceso explícito de transformación social que, teniendo como objetivo la igualdad de derechos y oportunidades entre personas de distinto sexo, parte de la valoración positiva de las diferencias, de la aceptación personal y el respeto mutuo para construir una sociedad más justa y democrática.

De este modo, la coeducación, a través de distintos métodos, prácticas y experiencias, se convierte en *“una necesidad urgente, responsabilidad obligada para todas las instancias socializadoras, como mecanismo de intervención que valore lo femenino [...], oriente proyectos mixtos de vida, destruya mitos negativos para ellas y ellos, proponga modelos de innovación, reconocimiento y pacto y complete los saberes”* (Simón, 2010, p. 98).

3. La investigación

La investigación que aquí se plantea hace referencia a las consecuencias que un proceso formativo concreto sobre igualdad de género dirigido a un sector del colectivo docente ceutí ha tenido sobre los planes y proyectos implementados en los centros educativos de Ceuta.

El punto de partida se concentra en el conjunto de acciones que se llevan a cabo desde la administración educativa (más concretamente, desde la Dirección Provincial de Educación de Ceuta) a lo largo del curso 2013-2014 con el objetivo de fomentar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en los centros educativos de Ceuta.

El marco legal en el cual se apoyan estas actuaciones se sustenta sobre la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres y sobre la LOMCE, que en su Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, de 10 de diciembre de 2013, varía y amplía las consideraciones que sobre la igualdad de género ya se contemplaban en la anterior legislación.

Así, la conocida popularmente como Ley de Igualdad, cuyo texto consolidado aparece en el BOE», nº. 71, de 23 de marzo de 2007, recoge en el Artículo 24, c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado (BOE-A-2007-6115, p. 10).

Tomando como referencia la legislación mencionada –vigente en ese momento- y acogiéndose a la normativa que regula las funciones inspectoras, el jefe del servicio de inspección, que como tal debe “*[v]ejelar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres*” lleva a cabo durante el curso 2013/14 dos actuaciones simultáneas con el objetivo de impulsar y garantizar dicha igualdad, como principio de justicia social, en los centros educativos de Ceuta bajo su supervisión –esto es, todos los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Bachillerato, Centros de Educación de Personas Adultas, Escuela Oficial de Idiomas y Conservatorio Profesional de Música de Ceuta.

Estas jornadas, que tienen lugar a lo largo de dos mañanas completas, en horario de 9.30 a 14.00 h, entre marzo y mayo de 2014, van dirigidas específicamente a ese grupo de representantes o responsables de igualdad, siendo el propio jefe de inspección quien las convoca y quien supervisa la asistencia a las mismas. Aunque no son sus destinatarios específicos, se da cabida a que participen también como asistentes aquellos miembros de los equipos directivos que decidan acudir y/o aquellas otras personas de la comunidad educativa que cada equipo directivo designe a tal efecto (en algunos casos, se cuenta con trabajadoras sociales, bibliotecarias, madres, algún coordinador TIC, etc., pero, ni de forma generalizada, ni en las dos sesiones impartidas). Hay que señalar, además, que hay dos centros de infantil-primaria, dos de secundaria y uno de adultos que no tienen ninguna representación en la actividad. Aun así, finalmente, concurre un total aproximado de cincuenta personas, entre las cuales también están presentes en algún momento hasta cuatro miembros del servicio de inspección y una representante de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta (la responsable de la Asesoría de Atención a la diversidad en aquel momento).

De este modo, e independientemente de que el profesorado ya cuente con cierto bagaje formativo en igualdad de género, la administración educativa puede asegurar, de un lado, la promoción de este principio, y, de otro, el apoyo en cuestiones de igualdad desde la perspectiva de la formación permanente al profesorado al menos a una persona de cada centro educativo, de modo que esta pueda afrontar la tarea encomendada desde la inspección con una mínima formación ofrecida por la administración educativa sobre el tema en cuestión, esto es: qué es la igualdad de género, qué aspectos esenciales es necesario revisar a nivel escolar para promoverla, qué actuaciones coeducativas pueden incluirse en los planes y proyectos de un centro educativo para fomentarla, cómo se pueden impulsar y llevar a la práctica actuaciones coeducativas con la comunidad escolar

(ya sea en relación a la organización de los espacios y la selección de los materiales curriculares o al uso del lenguaje de los documentos oficiales, entre otros aspectos), ejemplos de buenas prácticas educativas en igualdad de género, la igualdad de género como prevención de la violencia de género, etc.

El curso siguiente a estas jornadas (2014-2015), pero dentro del mismo proceso formativo, el efectivo de la Delegación del Gobierno que participa en las sesiones dirigidas a los y las representantes de igualdad de todos los centros, acude a los mismos en horario de exclusiva (lunes por las tardes) para impartir a la totalidad de cada claustro formación en prevención de violencia machista.

De este modo, pasados ya varios años desde que se celebraran en el extinto Centro de Profesores y Recursos de Ceuta unas jornadas formativas dirigidas a docentes con el objetivo primordial de fomentar una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en los centros educativos de Ceuta, se entiende que posiblemente tales centros hayan incorporado a sus planes y proyectos medidas coeducativas que faciliten la consecución de dicho objetivo (si es que no lo habían hecho ya con anterioridad). Por ello, se ha pasado una encuesta entre determinado sector de la comunidad educativa con la intención de recabar información general al respecto.

Conocidos los esfuerzos realizados desde distintos flancos, consideramos de interés social y pedagógico conocer si esta acción formativa ha tenido consecuencias reales y tangibles en los centros.

3.1. Los instrumentos de recogida de la información

El cuestionario, cuya estructura se recoge en la Tabla 1, ha sido diseñado *ex profeso* para el estudio que nos ocupa. Para ello, se ha utilizado la herramienta de *Google* denominada *Google Forms*, que nos ha permitido diseñar y enviar encuestas en línea, recoger información de manera sencilla, visualizar los datos recopilados mediante gráficas de distinto tipo y manipularlos de forma automática y simplificada.

Tabla 1
Cuestionario sobre Igualdad de Género

Bloques	Ítems
I. Características sociodemográficas de la muestra/población encuestada	A1 a A6
II. Principio de igualdad de género	Sobrevaloraciones y creencias 1, 2, 3, 6, 11, 31, 42, 45, 46
III. Nombramiento y formación de los representantes de igualdad	<ul style="list-style-type: none"> ● Relacionadas con su formación previa en igualdad: 4, 5; ● Relacionadas con la formación en IG impartida en el CPR de Ceuta: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20; ● En relación a la actividad formativa sobre IG y prevención de la violencia machista dirigida específicamente a representantes de IG en los centros educativos no universitarios de Ceuta: 7, 8, 9, 10, 19, 28 ● Por los efectos desencadenados por la formación promotora de IG: 21, 22, 23, 26, 27

IV. Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro

- Sobre las acciones educativas que podrían llevarse a cabo para mejorar la coeducación en los centros educativos de Ceuta: 24, 25, 29, 30, 32, 33
- Sobre las medidas ya aplicadas a determinados aspectos de los planes y proyectos de los centros educativos: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43

3.2. La muestra

El grupo destinatario del cuestionario está integrado por los y las responsables y ex-responsables de igualdad de los centros escolares de la ciudad.

Se ha invitado a participar también a:

- un miembro de sus equipos directivos;
- aquellas otras personas que, sin ostentar ninguno de estos cargos, asistiera a la totalidad de las jornadas formativas sobre igualdad y prevención de la violencia machista que fueron impartidas en el centro de profesorado de la ciudad en 2014.
- algún miembro del Servicio de Inspección;
- el jefe de Programas educativos y la asesora de Atención a la diversidad de la Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Ceuta.

Por norma general, en cada centro debería haberse cumplimentado como mínimo un cuestionario (al menos uno, pero podrían ser dos, en caso de que el responsable de igualdad hubiera cambiado, o, incluso, tres, si a este supuesto añadiéramos la posibilidad de que a la actividad formativa hubiera acudido también algún miembro del equipo directivo o alguna persona designada por dicho equipo, además de las destinatarias específicas de la actividad).

El total de centros educativos no universitarios de la red pública y privada-concertada que existen actualmente en Ceuta es de 32 (17 centros públicos de Educación infantil y primaria – empezando uno de ellos a operar como centro autónomo el curso 2016/17-, 6 centros concertados de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria Obligatoria –de los cuales cuenta con Bachillerato solamente uno-, 5 centros de Educación Secundaria, 2 de Educación de Personas Adultas, una Escuela Oficial de Idiomas y un Conservatorio Profesional de Música).

De este modo, el total de cuestionarios cumplimentados debería oscilar entre un mínimo de 31 (correspondientes a los 31 representantes de igualdad) y un máximo de 93 (en el caso hipotético de que a esas 31 personas se hubieran sumado un miembro de cada equipo directivo -31 más- y otros 31 exrepresentantes). La información recabada se corresponde con 49 cuestionarios, de los cuales 29 han sido cumplimentados por representantes actuales de igualdad y 10 por exrepresentantes.

La muestra productora de datos está formada por 49 profesores cuyas principales características se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Características personales y profesionales

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Edad	30-39	11	22,4
	40-49	18	36,7
	50-59	13	26,5
	>60	3	6,1
	NC	4	8,2
	Total	49	100,0
Sexo	Hombre	18	36,7
	Mujer	30	61,2
	NC	1	2,0
	Total	49	100,0
Experiencia docente	Entre 5 y 10	7	14,3
	Más de 10	41	83,7
	NC	1	2,0
	Total	49	100,0
Perfil	Infantil	5	10,2
	Primaria	18	36,7
	Secundaria	15	30,6
	Otros	10	20,4
	NC	1	2,0
	Total	49	100,0
Cargo actual	Dirección	8	16,3
	Jefatura Estudios	4	8,2
	Representante Igualdad	29	59,2
	Coordinador TIC	1	2,0
	NC	7	14,3
	Total	49	100,0
Cargos anteriores	Dirección	2	4,1
	Secretaría	3	6,1
	Jefatura Estudios	4	8,2
	Coordinador Ciclo/Etapa	16	32,7
	Jefatura Departamento	6	12,2
	Representante Igualdad	10	20,4
	NC	8	16,3
	Total	49	100,0

4. Los resultados

Junto a los principales descriptivos, se han realizado diferentes pruebas y contrastes con los datos para conocer si existen diferencias atendiendo a descriptores de edad, sexo, cargos, perfil y experiencia docente. Presentamos a continuación datos correspondientes a los diferentes bloques del cuestionario:

4.1. El principio de igualdad de género

La importancia de este principio es tal que, para el 95,9% de los encuestados, debería formar parte de la oferta formativa que cada año realiza el MECD.

Una síntesis de las respuestas dadas en este bloque del cuestionario, se presenta en la Tabla 3. En ella debemos destacar que el 79,6% considera que la igualdad de género tiene muchísima importancia a nivel social y debería ser un pilar de los proyectos educativos de centro (75,5% se muestra totalmente de acuerdo).

Tabla 3
Principio de igualdad de género

Ítem	Media	Desv	Frecuencias (%)			
			<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
P1	3,80	0,41	0,00	0,00	20,41	79,59
P2	3,73	0,49	0,00	2,04	22,45	75,51
P3	3,69	0,55	0,00	4,08	22,45	73,47
P6	3,61	0,61	0,00	6,12	26,53	67,35
P31	2,98	0,69	0,00	24,49	53,06	22,45
P42	3,24	0,97	4,76	11,90	66,67	16,67
P45	3,10	0,74	0,00	22,45	44,90	32,65
P46	3,20	0,76	4,08	8,16	51,02	36,73

4.2. Nombramiento y formación de los representantes de igualdad en los centros

En este bloque del cuestionario se recoge la valoración de los encuestados sobre su formación previa en aspectos relacionados con la igualdad, con la formación impartida en el Centro de Profesores y Recursos y los efectos derivados de la misma. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el 98% opina que esta actividad debería haberse hecho extensiva a equipos de centro y, también a todo el profesorado de Ceuta (100%)

Junto a lo anterior, la Tabla 4 presenta los principales estadísticos y frecuencias que nos permiten comprobar que la formación impartida por el CPR supuso un buen punto de partida para acometer el fomento de la igualdad de género en los centros educativos (95,2%) y que se hizo extensiva la experiencia formativa al equipo directivo del centro (90%); que a raíz del nombramiento de los y las representantes de igualdad, se propusieron revisiones o actualización de los planes y proyectos de centro o de sus programaciones desde una perspectiva coeducativa (75,5%) y, finalmente, que desde que se cuenta en los centros con representantes de igualdad, se han introducido medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro para ser puestas en práctica de forma sistemática a nivel de centro (73,5%).

Tabla 4

Nombramiento y formación de los representantes de igualdad

Ítem	Media	Desv	Frecuencias (%)			
			<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
P4	2,37	0,99	24,49	26,53	36,73	12,24
P5	2,10	0,72	20,00	50,00	30,00	0,00
P7	3,78	0,47	0,00	2,04	18,37	79,59
P8	1,78	0,92	48,98	30,61	14,29	6,12
P12	3,25	0,71	0,00	15,00	45,00	40,00
P13	3,20	0,69	0,00	15,00	50,00	35,00
P15	2,88	0,78	2,44	29,27	46,34	21,95
P16	2,37	0,70	9,76	46,34	41,46	2,44
P17	2,46	0,78	7,32	48,78	34,15	9,76
P18	2,45	0,73	6,82	47,73	38,64	6,82
P19	2,90	0,87	10,00	12,50	55,00	22,50
P20	2,71	0,87	12,20	19,51	53,66	14,63
P22	2,82	0,86	10,20	16,33	55,10	18,37
P26	2,57	0,89	14,29	26,53	46,94	12,24
P27	2,98	0,90	8,16	16,33	44,90	30,61

4.3. Medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro

La necesidad de desarrollar nuevos procesos formativos destinados a implementar actuaciones que promuevan la coeducación en los centros es puesta de relieve por el 93,9% de los encuestados. La Tabla 5 recoge la importancia otorgada a los diferentes tipos de actividades formativas que pueden llevarse a cabo en los centros.

Tabla 5
Importancia otorgada a las actividades formativas

Ítem	Frecuencias (%)					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Los cursos	12,20%	14,30%	22,40%	22,40%	12,20%	16,30%
Los proyectos de centro	26,50%	8,20%	14,30%	20,40%	18,40%	12,20%
Los grupos de trabajo	12,20%	20,40%	12,20%	26,50%	10,20%	18,40%
Los seminarios	12,20%	16,30%	22,40%	6,10%	26,50%	16,30%
Los intercambios de experiencias con colegas de otros centros	22,40%	18,40%	10,20%	18,40%	6,10%	24,50%
La reflexión y revisión de los principios educativos de cada claustro	20,40%	14,30%	16,30%	8,20%	20,40%	20,40%

Junto a lo anterior, también se reconoce que la formación sobre igualdad de género destinada a las familias del alumnado se ha llevado a cabo a través de la Escuela de Padres y Madres del centro o de su AMPA (42,9%) y que, en aquellos centros cuyo alumnado usa uniforme escolar, se da la opción de elegir entre falda y pantalón (50%).

Finalmente, la Tabla 6, recoge las valoraciones otorgadas la resto de ítems de este bloque.

Tabla 6
Medidas coeducativas en los planes y proyectos del centro

Ítem	Media	Desv.	Frecuencias (%)			
			Nada	Poco	Bastante	Mucho
P24	2,06	1,03	38,78	26,53	24,49	10,20
P25	2,22	1,05	34,69	18,37	36,73	10,20
P32	2,67	0,77	4,08	38,78	42,86	14,29
P33	1,29	0,79	87,76	0,00	8,16	4,08
P34	2,22	0,85	20,41	42,86	30,61	6,12
P35	2,53	0,74	8,16	36,73	48,98	6,12
P36	2,92	0,81	0,00	36,73	34,69	28,57
P38	3,84	0,37	0,00	0,00	16,33	83,67
P39	2,33	1,16	34,69	18,37	26,53	20,41
P40	3,59	0,73	2,04	8,16	18,37	71,43
P41	2,29	1,04	28,57	28,57	28,57	14,29

Una vez presentados los resultados correspondientes al comportamiento de la muestra considerada globalmente, pasamos a comprobar si las variables correspondientes a las características personales y profesionales de los encuestados permiten el establecimiento de perfiles diferenciales.

Para ello se han realizado los oportunos contrastes de diferencias de medias entre los grupos definidos por las siguientes variables:

- Edad
- Sexo
- Años de experiencia docente

- Perfil profesional
- Cargo actual
- Cargos desempeñados anteriormente

La Tabla 7 recoge los resultados obtenidos tras la aplicación de los oportunos contrastes estadísticos.

Tabla 7
Contrastes para la diferencia de medias

Factor	V. Dependiente	Contraste Aplicado	Significación
Edad	Principio de Igualdad	ANOVA	0,906
	Formación	ANOVA	0,394
	Medidas coeducativas	ANOVA	0,475
Sexo	Principio de Igualdad	Prueba t	0,560
	Formación	Prueba t	0,620
	Medidas coeducativas	Prueba t	0,290
Experiencia docente	Principio de Igualdad	Prueba t	0,497
	Formación	Prueba t	0,190
	Medidas coeducativas	Prueba t	0,574
Nivel educativo	Principio de Igualdad	ANOVA	0,045
	Formación	ANOVA	0,205
	Medidas coeducativas	ANOVA	0,197
Cargo actual	Principio de Igualdad	ANOVA	0,304
	Formación	ANOVA	0,096
	Medidas coeducativas	ANOVA	0,597
Cargos anteriores	Principio de Igualdad	ANOVA	0,586
	Formación	ANOVA	0,228
	Medidas coeducativas	ANOVA	0,588

Como acabamos de ver, las únicas diferencias significativas encontradas a la hora de valorar la igualdad de género se dan entre los grupos formados en función del nivel educativo impartido.

5. A modo de conclusión

El personal responsable de las políticas de igualdad en los centros educativos de Ceuta están sensibilizados con el principio de igualdad. Además consideran que es necesario que la formación forme parte de la oferta anual del Ministerio de Educación y de los centros educativos extendiéndose a todo el personal docente de Ceuta.

Queremos destacar que el 79,6% considera que la igualdad de género tiene muchísima importancia a nivel social y debería ser un pilar de los proyectos educativos de centro (75,5% se muestra totalmente de acuerdo).

La formación impartida por el CPR supuso un buen punto de partida para acometer el fomento de la igualdad de género en los centros educativos y que también ha sido muy positivo el hacer extensiva la experiencia formativa alos equipo directivo de centro.

Por otro lado, a raíz del nombramiento de los y las representantes de igualdad en los centros educativos, se han propuesto revisiones o actualización de los planes y proyectos de centro o de sus programaciones desde una perspectiva coeducativa en el 75,5% de los mismos y, además, que desde que se cuenta en los centros con representantes de igualdad, se han introducido medidas coeducativas en los planes y proyectos de centro para ser puestas en práctica de forma sistemática a nivel de centro (73,5%).

Junto a lo anterior, también se reconoce que la formación sobre igualdad de género destinada a las familias del alumnado se ha llevado a cabo a través de la Escuela de Padres y Madres de los centros o de sus AMPAs (42,9%) y que, en aquellos centros cuyo alumnado usa uniforme escolar, se da la opción de elegir entre falda y pantalón (50%).

Consideramos que estos datos son insuficientes y que las políticas de igualdad llevadas a cabo en los centros educativos deberían ser ampliadas, prueba de ello es que el 93,9 % de los encuestados esgrimen la necesidad de desarrollar nuevos procesos formativos destinados a implementar actuaciones que promuevan la coeducación en los centros.

6. Bibliografía

- Bonal, X. (1998). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Barcelona: Graó.
- Díez Gutiérrez, E. J.; Terrón Bañuelos, E. y Enguita Martínez, R. (coords.) (2005). La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso a las mujeres a los puestos de dirección. Barcelona: Octaedro.
- Fiske, B. (2012). Atlas mundial de la igualdad de género en la educación. París: UNESCO.
- Flecha García, C. y Núñez Gil, M. (2001). La educación de las mujeres. Nuevas perspectivas (2001). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Guerra García, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: Reconocer la igualdad y la diferencia. En Flecha García, C. y Núñez Gil, M. (2001). *La educación de las mujeres. Nuevas perspectivas* (2001). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres
- Lomas, C. (coord.) (2011) Lecciones contra el olvido. Educación de la memoria. Barcelona: Octaedro – Ministerio de Educación/IFIIE.
- Rodríguez de la Fuente, I. (2008). La asignatura pendiente de la igualdad. El largo camino para conquistar un derecho de dos, mujeres y hombres. Madrid: Editorial CEP.
- Rodríguez Martínez, C. (comp.) (2006). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.A. (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Simón, Rodríguez E. (2008). Hijas de la igualdad. Herederas de la injusticia. Madrid: Narcea.
- Simón Rodríguez, E. (2010). La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación. Madrid: Narcea.
- Subirats, M. (1991). La coeducación. Madrid: Secretaría de Estado de Educación. (Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres).
- Wendy Harcourt (1995). "Our Creative Diversity Report of the World Commission on Culture and Development", en UNESCO (2000). GENDER EQUALITY AND EQUITY. Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality.
- Valls Montés, R. (2009). Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.
- VV. AA. (2015). España 2015. Situación social. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). Catálogo general de Publicaciones de la Administración del Estado).
- VV. AA. (2015). Igualdad de género. Patrimonio y creatividad. Argentina y París: UNESCO.



Indicadores de excelencia académica, la perspectiva de estudiantes de posgrado

Academic excellence indicators, the perspective of postgraduate students

Ana Bertha Luna Miranda,

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2016

Fecha de revisión: 30 de enero de 2017

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2017

Luna, A.B. (2017). Indicadores de excelencia académica, la perspectiva de estudiantes de posgrado. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 61 – 73.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Indicadores de excelencia académica, la perspectiva de estudiantes de posgrado

Academic excellence indicators, the perspective of postgraduate students

Ana Bertha Luna Miranda, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
ablumi@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación Bi-Nacional, acerca de la búsqueda de indicadores y atributos que definen la excelencia académica de los profesores en once universidades de México y España. Apoyado por la convocatoria PRODEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) 2015 en México, de apoyo a REDES ACADÉMICAS: RIEICA (Red para el Estudio de la Integridad y Calidad Educativa). El estudio realizado bajo un enfoque mixto se centra en la obtención de evidencias objetivas que ayuden a determinar indicadores para evaluar la calidad y excelencia del profesorado de universidades mexicanas y españolas, así como la determinación de los indicadores y atributos de influencia en la formación de los estudiantes de posgrado. Los resultados que se ofrecen de esta etapa, se obtuvieron por la aplicación de una encuesta de 4 preguntas exploratoria abiertas, las respuestas obtenidas fueron analizadas por un análisis mixto y representan los indicadores de calidad académica y atributos que definen al buen profesor desde la perspectiva de estudiantes, así como la influencia en su formación, y las recomendaciones que los estudiantes hacen a sus profesores para mejorar su práctica educativa. El análisis de los resultados aporta la relevancia de los atributos sobre los indicadores de excelencia académica en el ejercicio y desempeño docente en la formación de estudiantes de posgrado: maestría y doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en México

Abstract

Part of the results of a Bi-Nacional research about the search for indicators and attributes which define the academic excellence of teachers in eleven universities in Mexico and Spain are presented in this article. It is supported by the summons ITSP (Improvement of Teaching Staff Program) 2015 in Mexico, of support to ACADEMIC NETWORKS: NSIEQ (Network for the Study of the Integrity and Educational Quality). The study, has been taken under a mixed approach. It focuses on obtaining objective evidences that could help to identify indicators to assess the quality and excellence of the teaching staff of Mexican and Spanish universities, as well as the determining of the indicators and attributes of influence in the training of postgraduate students. The data offered at this stage of the research are the result of a 4 open exploratory questions survey. The responses got in the survey were analyzed by means of a mixed analysis. They are a representation of the academic excellence indicators and attributes that make a good teacher, from the students' perspective; the factors which influenced their major studies, as well as the recommendations the students make to teacher, and which could help them indicators to improve their educational practice. The analysis of the results shows the importance of the attributes on the academic excellence indicators in the teaching work. The previous to be considered for the educational programs for the master and doctor degree in education at the Autonomous University of Tlaxcala in Mexico.

Palabras clave

Indicadores; Atributos; Excelencia académica; Calidad académica; Formación profesional

Keywords

Indicators; Attributes; Academic excellence; Academic quality; Vocational training

1. Introducción

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (Uta) ante las necesidades de este siglo globalizante, se encuentra ante una situación académica de cambio de modelo educativo, el paso a un modelo denominado: “*Modelo Integrador basado en competencias*” (MHIC), mismo que desde el punto de vista de Ortiz (2014), obliga a buscar indicadores cuantitativos y cualitativos para su evaluación y monitoreo que determine el impacto logrado y realizar el seguimiento y el acompañamiento al estudiante.

La autónoma, cuenta con aproximadamente 40 programas de licenciatura que instrumentan el modelo educativo; dos especialidades, 32 maestrías y 11 doctorados. Actualmente, en el nivel de posgrado se realiza la revisión curricular de treinta y tres programas, con el fin de adecuarlos atendiendo los criterios de pertinencia y calidad requeridos por instancias como el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En total albergan una matrícula aproximada de 110 estudiantes de doctorado y 425 estudiantes de maestría y del total de profesores de tiempo completo PTC (577), 195 cuentan con el grado de doctor (34%), 266 con maestría y 30 con especialidad, es decir, 491 de 577 PTC cuentan con posgrado, mismos que equilibran la relación, de funciones dirigidas a la docencia, investigación, extensión y autorrealización, UATx (2015).

En el posgrado de educación de la misma universidad y caso de análisis para este artículo, y tomando la información de los propios datos de archivo, se cuenta con una plantilla de diez doctores profesores de tiempo completo (PTC), y cuatro doctores invitados de medio tiempo, además cinco docentes de medio tiempo que cuentan con grado de maestría. Los PTC desarrollan trabajo colaborativo en dos Cuerpos académicos (CA), 6 integran el CA de Procesos Educativos y tres pertenecen al CA Políticas Educativas, de los cuales el 70% pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y el 75% de los investigadores invitados un total de 10 profesores con nivel de SNI, uno del nivel II SNI, uno del nivel III SIN y los restantes del nivel I SIN ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El 47% de investigadores con doctorado son mujeres y el 53% de hombres. El 100% de los doctores de Tiempo completo son Perfil deseable ante PRODEP, es decir tienen el máximo grado de habilitación académica para realizar docencia, investigación y gestión.

El posgrado inicia con el programa de maestría que ha tenido reconocimiento ante CONACYT como programa de buena calidad y lo ha perdido por no cubrir los requisitos de eficiencia terminal en sus estudiantes y el programa de doctorado actualmente está en el nivel de Programa Consolidado ante CONACYT. Dadas las condiciones de la plantilla docente y de su perfil se puede decir que se cumplen con indicadores de calidad en el desempeño académico de sus docentes-investigadores, no obstante, algunas condiciones propician que el indicador que no se ha podido controlar en el posgrado es el índice de titulación de sus egresados en la maestría que determina la eficiencia terminal. Y algunas bajas y retrasos en el proceso de titulación del doctorado, por lo que nos hacemos la siguiente pregunta de investigación:

¿El desempeño docente de los docentes investigadores del posgrado en educación de la UATx, cumple con los indicadores de excelencia académica ante los estudiantes bajo el nuevo modelo MHIC, qué recomendaciones les hacen los estudiantes a sus profesores, como consideran influye en sus estudiantes un buen profesor y con qué indicadores y atributos definen la excelencia académica?

El presente estudio se justifica ante la importancia de la respuesta a estas preguntas de investigación, que nos llevará a conocer los indicadores y atributos que los estudiantes de posgrado buscan en sus profesores como profesores de excelencia académica ante el cambio a un nuevo modelo educativo para el siglo XXI. Las bases de datos que se generen, nos llevarán a realizar estudios comparativos por regiones y a nivel nacional e internacional con las universidades españolas, a fin de determinar indicadores y atributos que nos den pistas para determinar cuáles son las expectativas de un estudiante de posgrado ante la excelencia académica de sus profesores-investigadores y el impacto que ejerce la influencia de un buen

profesor en la formación de sus estudiantes. Los resultados que esta investigación aporte nos conduzcan al diseño de un instrumento que en un futuro contribuya a los procesos de evaluación del desempeño académico de los docentes investigadores ante sus funciones en procesos de formación de sus estudiantes de posgrado.

Uno de los factores determinantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes está constituido por el docente frente a grupo, puesto que es él quien lo guía durante su estancia en la universidad. El docente es el agente que parte de una situación de problema intencional en la que participa con el estudiante para desarrollar su unidad de aprendizaje. A partir de ella, selecciona los contenidos a abordar durante el semestre, plantea las estrategias de aprendizaje que permitirán al estudiante aprehender sobre un área del conocimiento determinada, incluyendo el desarrollo de habilidades propias de su profesión. Es el docente quien diseña y aplica estrategias e instrumentos de evaluación con la finalidad de medir el nivel de desarrollo del aprendizaje del estudiante, lo que reafirma su importancia en la formación de individuos competentes y productivos para la sociedad actual.

Estas son algunas de las funciones que un docente debe desempeñar, sin embargo, surge cómo interrogante: ¿qué hacen los buenos profesores?, García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra (2013) y Arias (2014) señalan la importancia de contar con los profesores mejor preparados y de mayor experiencia, lo que significa mantener a aquellos que cuenten con estas características y/o contratar a los que cumplan con ellas. Estos autores sostienen que uno de los factores con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes es la calidad docente en términos de capacitación, apoyo pedagógico, formación e incentivos, además de obtener una buena percepción del estudiante en su labor frente a grupo y salir bien valorado durante la observación de clase. Anderson, Everston y Brophy (1979) y Boz y Boz (2010) coinciden en señalar que la formación del docente es fundamental durante el proceso de aprendizaje, por lo que, a mayor nivel de preparación, estudiantes mejor preparados.

En un estudio realizado por Arias (2014) en Colombia, se encontró que el desempeño de los estudiantes tiene dos explicaciones: la calidad docente, lo que confirma los hallazgos de los autores referidos en el párrafo anterior y el estrato socioeconómico de origen del individuo. Esta última referida a factores externos que escapan del control de una institución educativa, pero que se reflejan en la trayectoria académica del estudiante. El mismo autor afirma que el capital social (posición social, redes sociales, habilidades del lenguaje) y el capital cultural (escolaridad de sus padres, visión de mundo expectativas frente al estudio) se constituyen en elementos relevantes para la construcción de una determinada trayectoria.

Un buen profesor no sólo es quien está mejor preparado para ejercer la profesión, sino es quien le gusta lo que hace, busca cómo hacer que el otro aprenda y reflexiona su práctica (Schön, 1998). El buen profesor es un especialista actualizado en su campo de formación, es un motivador, tiene un buen dominio en la pedagogía y didáctica, trata a los estudiantes como personas y no como “objetos”. Es aquel que a pesar de los diferentes factores internos y externos que intervienen en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes está dispuesto a ayudarlos (Bain, 2007, Navia y Hirsch, 2015; Luna, Sánchez y Jiménez, 2016).

Desde el punto de vista de Fernández (2015), aún existen desacuerdos sobre que es la calidad del profesorado y la determinación de las características de los docentes relacionadas a resultados educativos deseables, sin embargo menciona cierto consenso en que la calidad del profesorado constituye una diferencia significativa en el aprendizaje del alumnado y la eficacia global de la escuela, y en diferentes círculos políticos, de gestión y de investigación usan el término de “calidad del profesorado” para referirse a la influencia de los docentes en el aprendizaje del alumnado.

Para Hernández y Medina (2015), los cambios que se producen en la educación superior se hacen evidentes cuando se revisan estudios en el que se analizan las cualidades formativas del profesor, en su caso de estudio el del profesor tutor. Para Yu (2016), incluye en la definición de la calidad de un maestro y el grado en que es eficaz, el compromiso y la mejora, así como el grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos por el profesor, así como para Ortíz

(2014), en el tema referido al aprendizaje cuestiona ¿qué significa una mejor docencia? y refiere a lo que guarda relación con dos aspectos: uno la organización del contenido del aprendizaje y segundo el fomento a aprendizajes completos y en relación al tema de calidad alusivo al aprendizaje parte de la idea de pasar de un aprendizaje libresco, memorístico y enciclopédico a un aprendizaje de procesos de pensamiento en los que el estudiante construya y reformule conceptos, y logre un aprendizaje que va más allá de lo que solamente hace y ejecuta en el salón de clases, lo postula como un reto que otorgue calidad a la educación.

De un análisis crítico en torno a la calidad y la excelencia académica para la universidad se retoma la opinión de Rodríguez (2011), y se cuestiona si ¿Es posible introducir coherentemente criterios y estándares de la calidad productiva, a los procesos académicos y universitarios en los cuales el contenido principal son la producción, investigación y transmisión de conocimientos? Y con respecto a la excelencia en cambio opina “*el concepto de excelencia universitaria, traduce una concepción efectivamente académica del proceso educativo dentro de una casa de estudios superiores, que supone el establecimiento de estándares crecientes de exigencias en el aprendizaje y en el conjunto del proceso de la enseñanza*” (p.4).

Herrera y Larry (2013) en Venezuela menciona dos pilares fundamentales en su ensayo para definir la excelencia académica: el conocimiento y la planificación y los otros aspectos que permiten cerrar el círculo alrededor de la definición de la excelencia académica son: La personalidad, el estilo de vida y los valores humanos. Dado el debate existente para definir criterios de la calidad del docente en los estudios de posgrado hacemos referencia en este artículo a los indicadores acerca de la excelencia académica de los docentes de posgrado desde la perspectiva de los estudiantes planteando los siguientes objetivos:

El objetivo general de este artículo es describir y determinar los indicadores por los que un profesor o profesora del posgrado en educación de la Autónoma de Tlaxcala es considerado de excelencia académica desde la perspectiva de sus estudiantes.

Como objetivo específico se plantea: Determinar las recomendaciones de mejora que un estudiante hace a sus profesores para lograr la excelencia académica, así como la influencia que ejerce un buen profesor en la formación de sus estudiantes.

2. Metodología

El estudio se realiza bajo un enfoque cualitativo, es un estudio de tipo exploratorio descriptivo, que toma como sujetos de la investigación a los estudiantes de Posgrado en Educación de la Autónoma de Tlaxcala, es un estudio transversal que se aplica a una muestra intencional por única vez a todos los estudiantes que cursan el posgrado en educación del semestre otoño 2016 y que asisten a una reunión académica a la que fueron convocados, dado que es una pequeña población de matrícula se decidió aplicarlos a todos los asistentes que conformaron un grupo de 23 estudiantes excluyendo a los de nuevo ingreso dado que ellos no habían tomado curso alguno, el 23% de estudiantes de doctorado y el 63% de estudiantes de maestría. El 48 % corresponde a los hombres y el 52% a las mujeres participantes en el estudio.

El diseño del instrumento. Su estructura está conformada de 9 preguntas las primeras 6 que corresponden a variables independientes que representan a los datos sociodemográficos: Edad, sexo, nivel escolar al que asiste y si desempeña alguna actividad laboral y las tres últimas preguntas abiertas que corresponden a las variables dependientes y son las preguntas de contenido del caso en estudio.

- ¿Qué características consideras que debe tener un/a buen/a profesor/a universitario/a?
- ¿Qué recomendarías a tus profesores/as para mejorar su trabajo académico?
- ¿Cómo influye en la formación de los estudiantes un/a buen/a profesor/a universitario/a?

El cuestionario fue diseñado y validado en un grupo de expertos para la investigación de la RIEICA y aplicado a todas las universidades participantes con ligeras modificaciones específicas de cada programa educativo. Los resultados que se presentan con esquemas y gráficos del contenido de las respuestas son los correspondientes a los estudiantes de posgrado de la Autónoma de Tlaxcala.

Se analizan bajo un enfoque cuali-cuantitativo mediante el cálculo de frecuencias relativas y elaboración de diagramas de Pareto, para su interpretación.

3. Análisis de datos y resultados

Las respuestas del cuestionario se agruparon en una base de datos en el software Excel y se clasificaron y analizaron por pregunta realizada.

3.1. Características de un buen profesor universitario

Las respuestas a la primera pregunta de investigación ¿Qué características consideras que debe tener un/a buen/a profesor/a universitario/a?, las respuestas se clasificaron de acuerdo a las adjetivaciones mencionadas por los estudiantes de posgrado en los tres grupos de saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer) que conforman las competencias y valores que desde su perspectiva de estudiantes debe desarrollar un profesor de excelencia académica de posgrado.

En el saber ser, se encuentran principalmente atributos personales de los docentes descritos por los estudiantes *los valores y competencias sociales, los valores y competencias éticas y los valores y competencias emocionales*, destacando en un mayor porcentaje los valores y competencias que definen el saber ser: entre ellos citan: Manejo de inteligencia emocional, ser empático, flexible, tolerante, que motive a sus estudiantes, que muestre disponibilidad, que preste atención con el estudiante, accesible, buena actitud, paciencia, e involucrarse en los procesos de investigación del estudiante. Entre las competencias sociales: citan que el docente investigador sea un buen comunicador, culto, que sepa escuchar, líder académico, democrático, que se adapte, que tenga buen humor, gusto por su clase, actitud de servicio, disponibilidad, actitud proactiva, ser un guía en su área de desempeño.

En el saber conocer, se agruparon las competencias cognitivas y señalan un dominio de conocimiento técnico en tres áreas principalmente: En competencias cognitivas, competencias para la investigación y experiencia previa en su área de desempeño. En las competencias cognitivas cabe resaltar: actualización continua, dominio de los temas, mayor nivel académico, dominio del tema y conocimiento teórico, bien fundamentado y actual, y dominio de idiomas. En las competencias de investigación, mencionan: alto nivel en la investigación y productividad, alto nivel académico para la investigación, que sepa compartir sus proyectos y resultados con sus estudiantes.

Y en el saber hacer y de transferir conocimientos, además de su especialidad como docente, los estudiantes de posgrado citan: Habilidades docentes, planeación, habilidades didácticas, uso de técnicas pedagógicas, trabajo colaborativo y de integración de grupo, especialista en la enseñanza, sepa planear sus actividades, saber enseñar y transmitir conocimientos (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Características que definen a un buen profesor universitario de excelencia académica

Competencias emocionales	Competencias éticas	Competencias sociales y rasgos personales	1. SABER SER y Valores
Manejo de inteligencia emocional, empático flexible, tolerante, que motive a sus estudiantes, disponibilidad, muestre atención con el estudiante, actitud accesible, paciencia, involucramiento en las actividades de los estudiantes.	Responsabilidad social, compromiso, profesional disciplinado, alta vocación y pasión por su actividad docente	Buen comunicador, culto, capacidad de escuchar, líder académico, democrático, adaptable, buen humor, gusto por su clase, actitud, disponibilidad, actitud proactiva, ser un guía del aprendizaje.	Se observan en mayor número las competencias emocionales, desde sus principios axiológicos y de formación profesional y personal
Competencias cognitivas	Investigación	Experiencia	2. SABER CONOCER
Actualización continua, dominio de los temas, mayor nivel académico, dominio del tema y conocimiento teórico/práctico bien fundamentado, actual, dominio de idiomas.	Alto nivel en la investigación y productividad, alto nivel académico, compartir sus proyectos de investigación con los estudiantes y resultados.	Especialista en su área, experiencia, dominio de un conocimiento práctico.	Conocimiento en su formación profesional de buen maestro, con alta capacidad académica y siempre presente su formación continua.
Competencias y habilidades didáctico pedagógicas y de técnicas para el aprendizaje y la enseñanza de influencia en el aprendizaje de los estudiantes			3. SABER HACER
Habilidades docentes, planeación, habilidades didácticas, uso de técnicas pedagógicas, trabajo colaborativo y de integración de grupo, especialista en la enseñanza, planea de manera efectiva sus actividades, saber enseñar, transmitir y organizado.			Un conjunto de habilidades para transferir conocimientos acerca de su especialidad como docente.

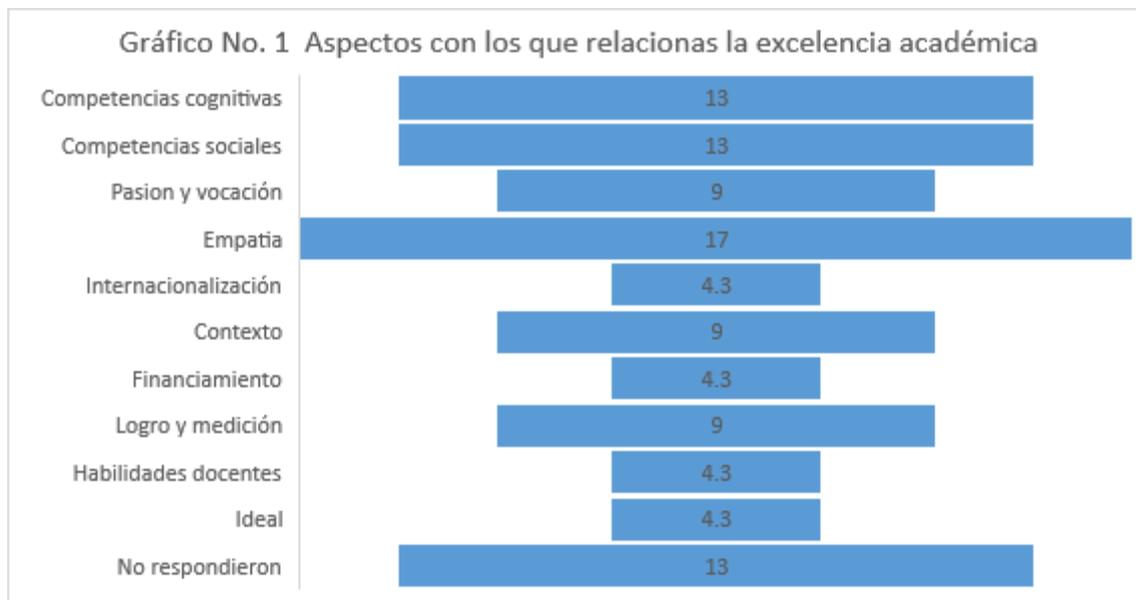
Fuente: Propia de la investigación

3.2. Excelencia académica para un estudiante de posgrado

Los aspectos con los que relacionan la excelencia académica los estudiantes de posgrado, se presentan en un diagrama de barras comparativas elaborado a partir de las frecuencias relativas observadas y se encontró que el mayor porcentaje, lo relacionan a la empatía que el docente manifiesta ante sus estudiantes, demostrando la capacidad de interesarse y escuchar sus necesidades en su formación académica entre las de menor importancia citan las habilidades para la enseñanza, la importancia de contar con un financiamiento para la educación superior, la internacionalización del docente, y por último consideran la excelencia académica solamente como un ideal. Ver Gráfico1, Tabla 2, Anexo 1

Gráfico 1.

Aspectos con los que relacionas la excelencia académica



Fuente: propia de la investigación

Para la misma pregunta de características relacionadas a la excelencia académica se trazó un diagrama de Pareto para la interpretación de las respuestas cualitativas. En el gráfico No 2 se determinan los aspectos con los que los estudiantes relacionan la excelencia académica en el desempeño docente, y se determina de acuerdo al principio de la ley de Pareto (20/80), de acuerdo a esta ley la falta de empatía del profesor hacia sus estudiantes provoca en un 80% situaciones como: problemas en la adquisición de competencias cognitivas, competencias sociales, falta de pasión y vocación por lo que se hace, se manifiesta en la ausencia de un financiamiento para la educación superior que privilegie a los estudiantes, en que no se dé la internacionalización y solamente queda en el ideal de su formación. (Ver Gráfico 2), Tabla 2.

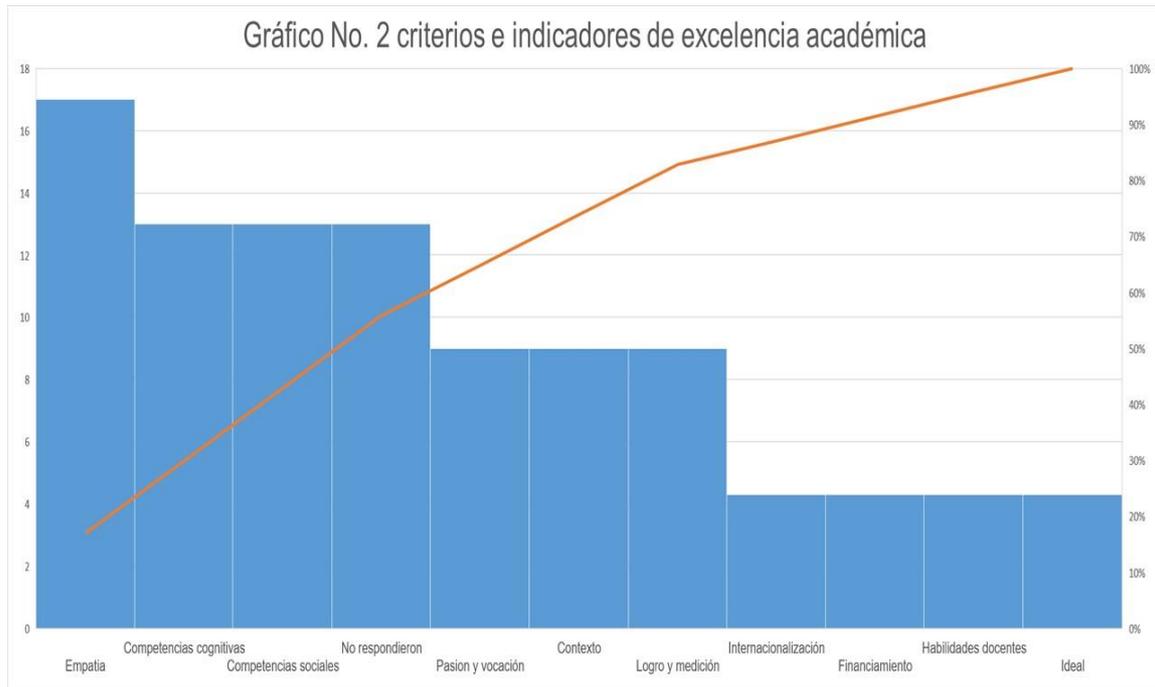
Tabla 2.

Porcentajes de frecuencias de indicadores de excelencia académica

	Criterio e indicador	Porcentaje %
1	Competencias cognitivas	13
2	Competencias sociales	13
3	Pasión y vocación por su trabajo	9
4	Empatía	17
5	Internacionalización del trabajo académico	4.3
6	Contexto	9
7	Financiamiento de la educación	4.3
8	Logro y medición aprendizaje	9
9	Desarrollo de Habilidades docentes	4.3
	total	100 %

Fuente: propia de la investigación

Gráfico 2.
Criterios e indicadores de excelencia académica



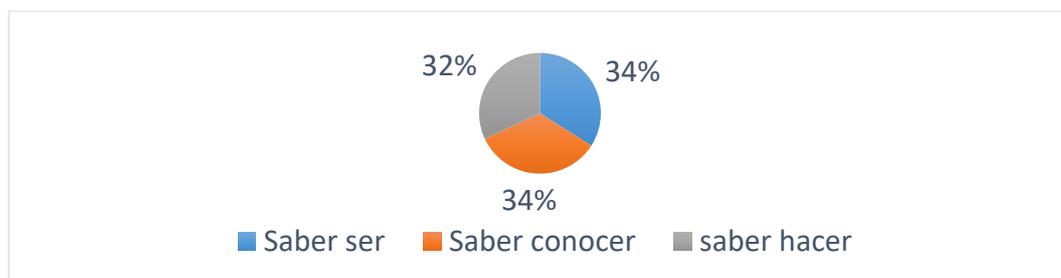
Fuente: propia de la investigación

En la opinión de Fernández (2015) en el enfoque profundo de la profesionalización docente, señala que en intentos de determinar rasgos que den cuenta del concepto de profesionalidad, se define al compromiso profesional como la actitud del educador que dirige sus fines con responsabilidad social más allá de los objetivos concretos de lograr el desarrollo de un programa o de una unidad formativa, el compromiso educativo se concreta en una preocupación por el alumno (p.73-74).

3.3. Recomendaciones a tu profesor para lograr la excelencia académica

Las respuestas a la segunda pregunta: ¿Qué recomendaciones haces a tu profesor de posgrado para la mejora de su trabajo académico? A las respuestas obtenidas se realizó un análisis de frecuencia relativa de las veces que se repitieron las sugerencias y se encontró una ponderación equilibrada entre los tres saberes que busca el estudiante de posgrado en sus profesores para que se logre la excelencia académica en el servicio ofrecido por los docentes en el posgrado de la UATx alcanzó un 34 % las competencias del saber ser, con un 34 % las competencias de saber conocer y con 32 % las competencias docentes que integran el saber hacer. (Ver Gráfico 3).

Gráfico 3.
Recomendaciones que harías a tu profesor para el logro de la mejora en el trabajo académico



Fuente: Propia de la investigación

Nuevamente en este ejercicio comparativo de recomendaciones que los estudiantes hacen a sus profesores para mejorar su práctica docente en el posgrado, se revela la importancia de tener un dominio técnico sobre lo que se enseña, bajo principios didácticos del saber hacer. Sin embargo, en el mismo porcentaje de importancia con un 2% de diferencia señalan con criterios de ser una mejor persona interesada por sus estudiantes y sus necesidades en el desarrollo de sus aprendizajes, así como la importancia de las habilidades didáctico pedagógicas desarrolladas a través de fundamentaciones teóricas de la enseñanza y la experiencia de su organización de saberes para ejercer su práctica docente.

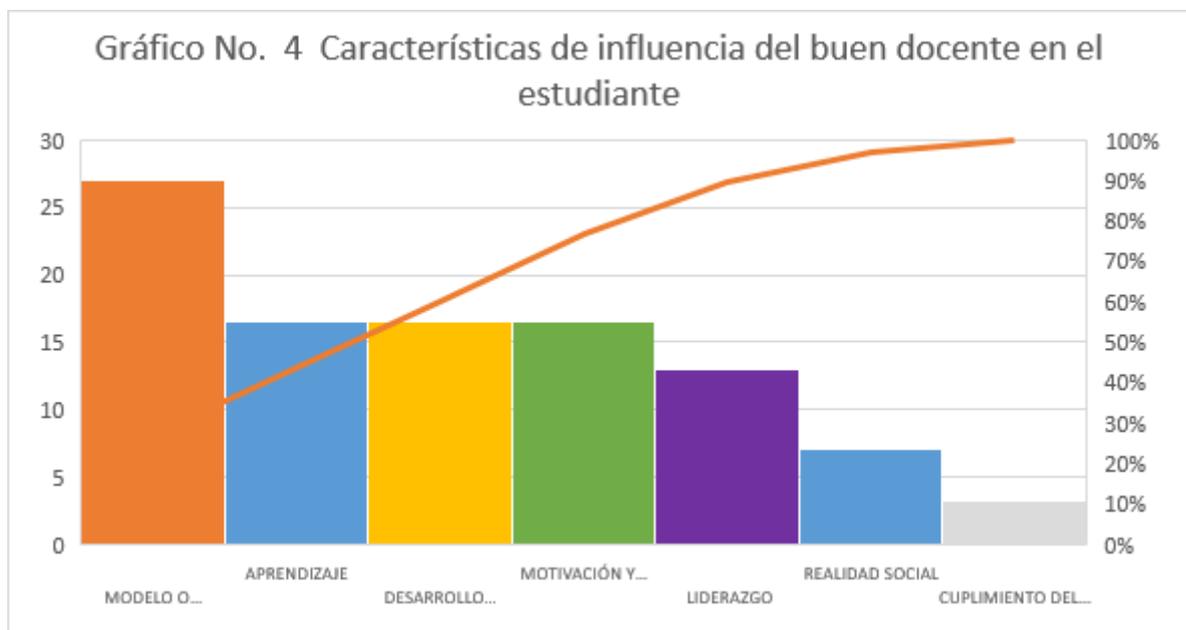
3.4. Influencia del buen maestro en tu formación académica

Se graficó el índice de frecuencias obtenidas en las respuestas a la pregunta: ¿Cómo influye en la formación de los estudiantes un/a buen/a profesor/a universitario/a?, a lo que los estudiantes respondieron en un 25% el docente es un modelo o referente en su formación y en menos de un 10% su influencia para cumplir con un perfil de egreso.

Para interpretar estos resultados de acuerdo al trazo de un diagrama de Pareto y a su ley 80/20, la influencia que el docente ejerce en su estudiante y que sea tomado como referente o modelo en su formación es de un 25%, lo trivial o importante en la interpretación de este diagrama de ser un modelo o referente es tomado como causa de que se cumpla con los criterios relacionados y que conforman el 80% de los problemas que se presentan de influencia en los estudiantes en: su aprendizaje, en su desarrollo académico, en su motivación y en su actitud, en el desarrollo de su liderazgo académico y en impactar en su realidad social, así como en la formación de su perfil de egreso. Destacamos la importancia de que los criterios de excelencia que reúna el profesor es lo que lo hace ser un modelo o referente y su influencia clara en el desarrollo de estudiantes de excelencia (Ver Gráfico 4, Tabla 3, Anexo 1).

Gráfico 4.

Características de influencia del buen docente en el estudiante



Fuente: Propia de la investigación

Tabla 3.
Porcentaje de características de influencia en los estudiantes

	Indicador y/o criterio	Porcentaje %
1	Aprendizaje	16.6
2	Desarrollo profesional y personal	16.6
3	Motivación y actitud	16.6
4	Modelo o referente	27
5	Realidad social	7
6	Liderazgo	13
7	Cumplimiento del perfil de egreso	3.2
8	Aprendizaje	16.6
	total	100%

Fuente: propia de la investigación

4. Conclusiones

Es importante señalar que las respuestas obtenidas fueron demasiado cortas en su redacción y el análisis nos permitió únicamente determinar su frecuencia y su frecuencia relativa y/o porcentaje y así clasificarlas dentro de una categorización de saberes, sin embargo, la construcción del Diagrama de Pareto nos permitió analizar la información para obtener datos de mayor impacto en su interpretación.

Se dio respuesta a los objetivos de la investigación, dejando clara la importancia que tiene para el estudiante el desarrollo de atributos personales del docente con respecto a algunos indicadores considerados para la excelencia académica en la formación del docente de posgrado como la empatía y su relación con indicadores que determinan saberes, habilidades y destrezas, en un mayor porcentaje dando por hecho el dominio de competencias cognitivas.

La elaboración de los diagramas de Pareto realzan la importancia que tiene el desarrollo de la empatía para lograr la excelencia académica y que de no desarrollarla por los docentes en sus actividades realizadas hacia sus estudiantes es la causa del 80 por ciento de los problemas que se presentan como consecuencia de un procesos de formación profesional y su influencia principalmente en los problemas que se presentan para el estudiante como el financiamiento de su educación, de la ausencia de pasión y vocación por la profesión, de su falta de apego al desarrollo de competencias sociales: como la comunicación y el trabajo colaborativo, el que el docente no sea un ideal o su referente a seguir, así como el de un bajo desarrollo de habilidades propias para la docencia.

Este estudio nos permite clarificar la importancia de las características y atributos del docente que pueden servir de indicadores de su desempeño para lograr la excelencia académica y que servirán de base para el diseño de una escala que permita valorar el desempeño docente de los profesores en un primer momento los de posgrado. Y sobre todo nos abre una oportunidad para retroalimentar a los docentes del posgrado acerca de las expectativas y la perspectiva de los estudiantes hacia el desempeño de sus profesores y el logro de la excelencia académica en el desempeño de sus actividades. Es de gran inquietud y de cuestionarnos porqué un 13% de los estudiantes se negaron a participar dando sus respuestas.

Retomando la opinión de Perrenoud (2001) en la formación de los docentes para el siglo XXI, menciona “no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Y dependerá del modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela, no serán las mismas y, en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera”, (P.3).

Si estamos ante un nuevo modelo educativo universitario MHIC y atendiendo a la misión de la UATx como institución de educación pública superior y a su principio axiológico “*Por la Cultura a la Justicia social*”, tenemos el compromiso de atender las demandas de los estudiantes para lograr la excelencia académica, en la medida de las necesidades de formación de sus docentes, complementarias a las desarrolladas en los programas de posgrado en Educación de la UATx.

5. Referencias bibliográficas

- Anderson, L., Everston, C. y Brophy, J. (1979). An Experimental study of effective teaching in first grade Reading groups, *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de València.
- Arias, D. H. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?. *Revista Colombiana de Educación*. (67) 47-65. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a03.pdf>
- Boz, Y. y Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European journal of teacher education*, 33 (3), 279-291.
- Fernández, M. (2015). *Formación y desarrollo de Profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Blue Mouns, Wisconsin: Deep University Press.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J.E. (2013). La contribución de diferentes insumos escolares al logro estudiantil. En García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J.E. *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Tras-la-excelencia-docente-completo.pdf>
- Hernández, E. y Medina, R. (2015). Los profesores aprenden: indicadores para la mejora de la función tutorial del profesor universitario. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), pp. 22-36
- Herrera C., Larry de J. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1), 86-98.
- Luna, A., Sánchez, C. y Jiménez, M. (2016). Hacia una caracterización del buen profesor de Ciencias de la Educación de la UATx. *Ponencia presentada en la XI Jornada de Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL)* realizada el 25 y 26 de agosto de 2016 en la Universidad Autónoma de Morelos.
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras de docentes en dos países de América Latina. *EDETANIA*, (48), 117-130.
- Ortiz S. (coord.) (2014) *La formación humanística en la educación superior. Modelo humanista integrador basado en competencias*. Colección Biblioteca de educación superior. México: Editorial GEDISA.
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*. Recuperado de: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf
- Rodríguez M. (2011). *¿Calidad o excelencia universitaria?* Recuperado de <https://observatoriodelaeducacion.files.wordpress.com/2012/08/calidad-o-excelencia-universitaria.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 (2015)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Yu, S.O. (2016). Using students' feedback to evaluate teachers' effectiveness. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1). 182-192.

Anexo I
Cuestionario

LA EXCELENCIA DEL PROFESOR/A UNIVERSITARIO EN ESPAÑA Y MÉXICO

Estudiante universitario: Un grupo de profesoras/es investigadoras/es de universidades mexicanas y españolas estamos realizando una investigación sobre la Excelencia del profesora/a universitario en España y México. Por esta razón solicitamos tu valiosa colaboración respondiendo a este cuestionario. Las respuestas son anónimas y serán utilizadas con fines académicos.

Gracias.

Responde las siguientes cuestiones

1.- Sexo: hombre () mujer ()

2.- Edad: _____

3. Nivel que estudias _____ 4. Área de especialización _____

5.- Unidad académica de adscripción en la universidad

6.- Ocupación _____

7.- ¿Qué características consideras que debe tener un/a buen/a profesora/a universitario/a? EN EL NIVEL QUE ESTUDIAS

8.- ¿Qué recomendarías a tus profesores/as para mejorar su trabajo académico?

9.- ¿Cómo influye en la formación de los estudiantes un/a buen/a profesora/a universitario/a?

10. Podrías expresar algo extra a lo que se te ha preguntado acerca de la excelencia académica?, ¿Qué?

Por tu cooperación gracias

Fuente: propia de la investigación (RIEICA)



Liderança na Gestão Pedagógica: uma visão dos Directores das Escolas Secundárias

Leadership in Pedagogical Management: a vision of Secondary School Principals

Juliano Vikuana Moisés Muli,

Escuela de Formación del Profesorado de Lobito, Angola

Inmaculada Aznar Díaz,

Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo EDO, España

Miriam Agreda Montoro,

Universidad de Jaén, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 17 de abril de 2017

Moisés, J.V., Aznar, I. y Agreda, M. (2017). Liderança na Gestão Pedagógica: uma visão dos Directores das Escolas Secundárias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 74 – 90.



Liderança na Gestão Pedagógica: uma visão dos Directores das Escolas Secundárias

Leadership in Pedagogical Management: a vision of Secondary School Principals

Juliano Vikuana Moisés Muli, Escuela de Formación del Profesorado de Lobito, Angola

vikuana@hotmail.com

Inmaculada Aznar Díaz, Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo EDO, España

iaznar@ugr.es

Miriam Agreda Montoro, Universidad de Jaén, España

miriam@gmail.com

Resumo

Este trabalho de investigação é produto de uma análise descritiva que circunscreve-se na Gestão Pedagógica, das Escolas Secundárias na província de Benguela/Angola, cuja especificação se encontra no campo de acção que incide na forma como os seus directores lideram as actividades pedagógicas para a melhoria da organização estrutural e funcional da escola, favorecendo assim, um clima propício para realização do processo de ensino aprendizagem. Tendo em conta o quadro teórico focalizado na abordagem feita sobre liderança na gestão pedagógica, a caracterização dos normativos e os modelos da liderança das Escolas Secundárias em Angola mediante a Lei de base N.º 13/2001 do sistema educativo angolano, este estudo levou-nos a uma opção metodológica, que privilegia os aspectos qualitativos e quantitativos, uma vez considerados que estes dois tipos de abordagem podiam proporcionar condições aceitáveis para realizar de forma problemática uma análise sobre a visão dos directores reactiva a liderança na gestão pedagógica, na expectativa de se conseguir a recolha de informações suficientes para a descrição do objecto de estudo

Abstract

This research is a descriptive analysis product that is limited in educational Management of secondary schools in the province of Benguela/Angola, whose specification is in the field of action that focuses on how the directors of these schools lead the pedagogical activities with a view to improving the structural and functional organization of the school, favoring thus a climate conducive to realization of the teaching learning process. Taking into account the theoretical framework focused on approach on leadership in educational management, the characterization of the regulatory and leadership models of the secondary schools in Angola by the Basic Law N° 13/2001 of the Angolan education system, this study led us to a methodological option, which emphasizes the qualitative and quantitative aspects, once considered that these two types of approach could provide acceptable conditions to perform so problematic an analysis about the vision of the directors regarding all the leadership on educational management, in anticipation of getting the collection of sufficient information to the description of the object of study

Palavras-chave

Liderança pedagógica; Perspectivas de liderança; Gestão pedagógica

Keywords

Educational leadership; Educational leadership; Management perspectives

1. Introdução

A Lei de base N.º 13/2001 do sistema educativo angolano, levou o país a reformulação da gestão pedagógica num sistema singular de interações com os subsistemas distintas. Entende-se aqui que, tais modificações surgidas, apontam à melhoria de políticas de gestão pedagógica que evidenciam a qualidade nas actividades pedagógicas. Mas, a realidade de algumas Escolas Secundária está muito aquém.

Desta feita, consideramos relevante reflectir sobre a necessidade de superar as formas antiquadas da gestão pedagógica, escolhendo formas de liderança com características comunicativas, participativas, criativas e democráticas, que promovam troca de experiências, facilite a atribuição e distribuição de responsabilidades, proporcionando mudanças, catalisando iniciativas, inovações e criatividade, onde gestores e professores tenham disponibilidade para servir por equipas.

A educação em Angola, mediante a Lei de base N.º 13/2001, realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos sistemas de educação pré-escolar, subsistema de ensino geral, subsistema de ensino técnico-profissional, subsistema de formação de professores, subsistema de educação de adultos e subsistema de ensino superior.

O ensino secundário, para todos subsistemas de ensino, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) O ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;
- b) O ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

Encontramos dentro das Escolas Secundárias diversas lideranças, gerindo e actuando cada qual na sua área e função. A estrutura orgânica das escolas secundárias em Angola, contemplam três órgãos (de direcção, executivo e apoio). O órgão de direcção é constituído por dois concelhos: o directivo (o director, os vice-directores pedagógico e administrativo) e o conselho pedagógico (director, o vice-director pedagógico e todos coordenadores de disciplinas). Dentro do órgão executivo destacam-se três coordenações pedagógicas, a coordenação de turno, as coordenações de disciplinas constituídas pelos seus líderes e professores de suas respectivas áreas e as coordenações de turmas constituídas pelos respectivos directores de turmas e pelos professores das referidas turmas. No órgão de apoio encontramos concelhos como as assembleias de turmas, de alunos, de professores e de escola assim como os concelhos de disciplina, de notas e de pais e encarregados de educação.

A atribuição e distribuição de responsabilidades e das actividades pedagógicas brotam desde a sala de aulas que se circunscrevem a partir da atribuição das tarefas pedagógicas aos alunos, a criação de grupos de trabalho na sala e fora dela, passando pelos professores constituídos por coordenações até a gestão do topo na escola. Por isso é importante lembrar que as actividades pedagógicas devem ser definidas em harmonia com os objectivos da escola e merecer uma gestão cujo director tenha competências como: a) Liderar e administrar as actividades pedagógicas; b) Cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e orientações que lhe sejam transmitidas pelas estruturas da educação c) Dinamizar e supervisionar, as actividades docente – educativas; (Lei N.º 13/2001).

Como prescrevem Gaspar & Diogo (2012, p.41) “*não existe acordo nem sobre o modo de organizar e exercer a direcção escolar, nem sobre o papel que deve ser acometido aos directores*”, pois tudo depende do âmbito, das metas pedagógicas e laborais a desenvolver com os docentes e alunos.

Neste âmbito ressalta a lógica da definição do director enquanto arquitecto organizacional (Murphy & Michael, 1990), a quem a conjuntura escolar enquadra todas as actividades,

projectos, recursos, órgãos e serviços ligados ao ensino e a educação, que se circunscrevem nas relações interpessoais entre os componentes do processo de ensino e aprendizagem. Isto remete-nos a pensar que a liderança pedagógica deve expressar um estilo de tomada de decisão onde o líder assume responsabilidades que promovam e desenvolvam uma cultura de inclusão e de participação, (Lima, 2002).

A preferência em abordar este tema assentam na motivação de natureza individual e profissional, cujo propósito é ampliar o saber em termos de Lideranças na Gestão Pedagógica, para eficiência das Escolas Secundárias e não só, destacar também a pertinência e a actualidade do objecto em questão.

Nesta perspectiva, propusemos - nos realizar uma análise descritiva sobre a liderança na gestão pedagógica nas Escolas Secundárias, explícita no domínio das competências do director reactivas aos valores de gestão, humano e técnico, voltada para a seguinte questão: Que visão os directores das Escolas Secundárias na província de Benguela / Angola têm sobre a liderança na gestão pedagógica?

2. Enquadramento teórico

Na escola, para além da área administrativa, o director estará sempre ligado a gestão pedagógica, por isso deve possuir particularidades relacionadas a perspectiva social que emergem das inter-relações no seio dos grupos que constituem a escola (Flores & El Homrani, 2015); pressupostos que na óptica de Barzanò (2009), são achados, pela cultura, políticas, âmbitos sociais e pela história de cada país e de cada região.

O conceito de liderança confina muitos sentidos e, neste âmbito, Flores & El Homrani, (2015) consideram a liderança como processo de mediação de tarefas e estratégias realizadas pela organização, estimulando pessoas a desenvolver o plano de acção e atingir os objetivos preconizados. Nesta óptica Leithwood & outros (2006), dizem que a gestão pedagógica passa pelas dimensões de liderança empregando uma gestão com carácter moral, promovendo pessoas para edificar saberes e aptidões, gizando a organização, as condições laborais e a supervisão do que ocorre em salas de aulas.

A gestão pedagógica, segundo Batista e Codo (1999), abre perspectivas que pressupõe uma liderança de âmbito participativo, comunicativo, de atribuição e distribuição de inovação, moral e transformacional. Estes autores referem que é indispensável edificar o grupo alvo, fazendo cada membro participe do processo. Isto faz com que se conduza a níveis superiores de desempenho pedagógico e técnico-profissional pois, *“la dirección escolar como el ejercicio de un liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de una organización que aprende”*, (Álvarez p.19, 2000).

Os modelos de organizações escolares têm mudado em todo mundo como rede de acções e interacções de lideranças de indivíduos e situações (Camburn, Rwan & Taylor 2003, Spillane, Halverson & Drummund 2001). Desta forma, a disposição do esforço adicional para alcançar metas, o reconhecimento do trabalho que os seguidores realizam, a atribuição e distribuição de actividades como perspectiva de liderança são conceitos por investigar e uma forma de gerir as actividades pedagógicas na escola (Yukl, 2010; Bass, 2008; Givens, 2008).

A liderança escolar segundo Revez (2004), depara-se com complexidade de funções reactivas as mutações educativas que se esperam operadas no panorama da descentralização, da devolução dos poderes centrados no estado às comunidades e escolas locais. Por isso, pede-se, por um lado, que o director na escola desenvolva liderança eficaz capaz de a transformar numa organização de aprendizagem (Fullan, 2003).

Quanto a inovação numa perspectiva de liderança, torna-se indispensável prevenir estorvos para idealizar e realizar coisas novas, criar identidade e singularidade no ramo em que actuamos. Para Carvalho (2005), inovar pressupõe a criação de um saber próprio e Sakar

(2007) complementa esta ideia dizendo que ela envolve criatividade e implementação que surtam o seu impacto.

Segundo Flores & El Homrani (2015), ao apostarmos numa liderança onde os directores têm de estimular os professores a actuarem na efectivação dos fins valorativos, importa reconsiderar factores da liderança transformacionais como a influência idealizada atribuída, influência comportamental idealizada, motivação pela inspiração, estimulação intelectual e consideração individualizada, interligados a liderança moral que

“se centra básicamente en el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, creando condiciones que provocan el cambio en la forma de trabajar a través del carisma, la estimulación intelectual, la creación de itinerários formativos en el centro, la inspiración y la tolerancia psicológica al estrés” (Álvarez p.19, 2000).

Estas perspectivas de liderança na gestão pedagógica, proporcionam ao director reflectir nas actividades pedagógicas, suas dificuldades diárias, nos modelos pedagógicos adequados ao contexto, na diversidade metodológica em salas de aulas, nas expectativas de desenvolvimento dos professores, alunos e da comunidade onde a escola está inserida.

3. Desenho metodológico e procedimento

Esta investigação incide na gestão pedagógica, cuja especificação se encontra no campo de acção que é a análise descritiva sobre a liderança pedagógica segundo a visão dos directores das Escolas Secundárias na província de Benguela/Angola, para melhoria da organização escolar e do processo de ensino - aprendizagem. O objectivo, deste estudo é analisar descritivamente a liderança na gestão pedagógica nas Escolas Secundárias, explícita nas competências do director reactivas aos valores de gestão, humano e técnico.

Colectamos, pela pesquisa bibliográfica, um marco teórico sobre liderança na gestão pedagógica, abordando sobre o contexto educativo angolano, a caracterização da liderança na escola, liderança na gestão pedagógica, suas perspectivas, influências e vantagens, a metodologia do estudo, os resultados e conclusões.

Os dados recolhidos serviram de análise sobre a forma como os directores lideram e gerem as Escolas Secundárias de Benguela e basearam-se na aplicação de um questionário tendo como finalidade a obtenção de respostas às perguntas, facilitando-nos deste modo descrevê-las, analisá-las, relacioná-las e demonstrar que as escolas em função dos contextos podem possuir características distintas, (Bell, 2003). Tudo isto, levou-nos a uma opção metodológica, que privilegia os aspectos qualitativos e quantitativos, utilizando métodos, instrumentos e programas informáticos (Excel e SPSS.20), cujos resultados trouxeram-nos perto do contexto da caracterização do objecto de estudo (Fachin, 2001).

3.1. Descrição da população e amostra

A pesquisa foi realizada num contexto provincial olhando à rede escolar constituída por 70 directores de Escolas Secundárias, que intencionalmente pressupunha a nossa população. Mas considerando que a delimitação de uma pesquisa consiste em estabelecer limites para a investigação, atendendo ao assunto e a extensão, restringindo o campo de acção, optamos pela selecção da amostra baseada numa amostragem probabilística, especificamente através do método subjectivo por múltiplos estágios, que consistiu no seqüenciamento de uma cadeia de etapas de selecção aleatória, onde todos os membros da população tiveram possibilidades iguais de preencherem, estabelecido pelo senso dos participantes em função do tempo por ele determinado (Marconi & Lakatos, 2002; Martínez, 1995). Na primeira etapa constituiu-se a população composta pelos directores das Escolas Secundárias de Benguela e na segunda etapa, conseguimos recolher 55, que em função do limite temporal e a distância que separa os participantes do investigador estes constituíram a nossa amostra, observando as perspectivas de Buendia et al. (2010), Spagni, (2005) & (Arias, 2006).

3.2. Instrumentos de recolha de dados

O questionário aplicado na base do problema, foi constituído por uma série de questões, que consta de duas partes de caracterização, observe a tabela 1:

Tabela 1

Caracterização do questionário aplicado aos directores das Escolas Secundárias da província de Benguela / Angola

CARACTERIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	DIMENSÃO	Nº DE ALTERNATIVAS
1ªParte/Dados pessoas, habilitações académicas	A-Idade, B-Género, C-Habilitações Académicas e profissionais, D-Tempo de serviço/director, E-Gosto a ser renomeado ou reeleito por mais uma comissão de trabalho	5 Alternativas/cada
2ªParte / Liderança pedagógica	F-Conceito, G-Influências, H-perspectivas, I.vantagens na gestão pedagógica,	5 Alternativas/cada 5 ítems de estimação: 1-Discordo totalmente, 2-Não Concordo, 3-Sem Opção, 4-Concordo e 5-Concordo totalmente

4. Análise dos resultados

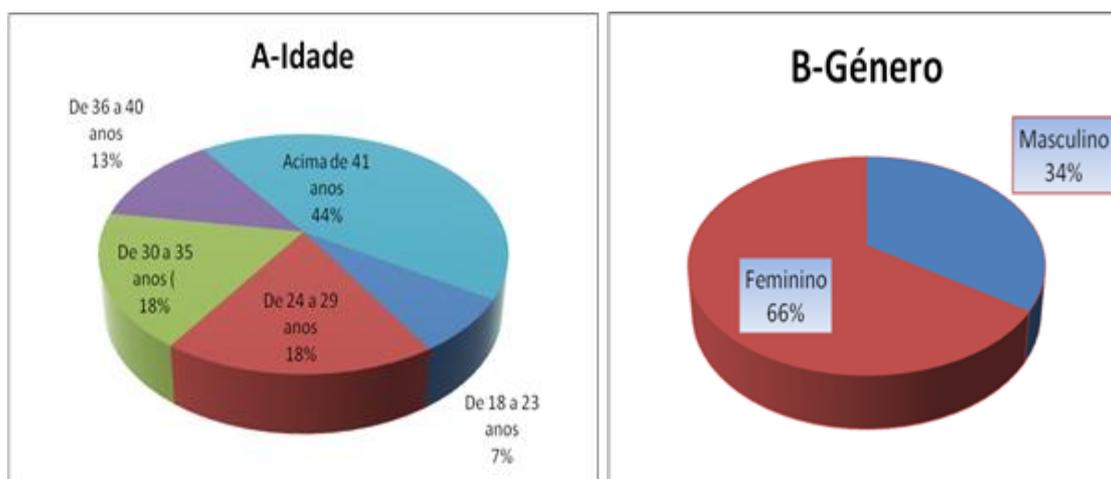
Em seguida apresentamos os resultados mais relevantes sobre o questionário aplicado aos directores das Escolas Secundárias relativos a visão que estes têm quanto a liderança na gestão pedagógica.

Gráfico 1.

Idade relativa aos directores participantes ano estudo

Gráfico 2.

Distribuição dos directores por género

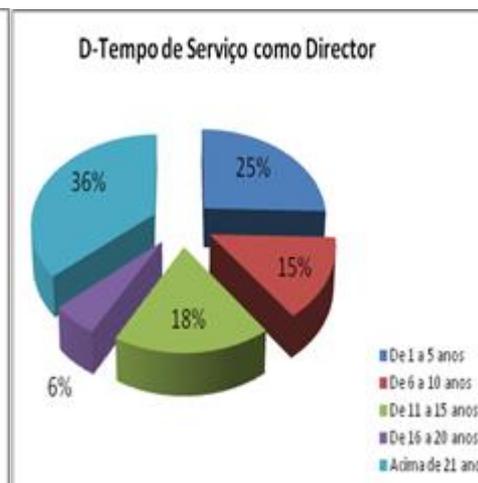


De forma geral, os gráficos 1 e 2 indicaram na dimensão (A) -idade que a escala com maior percentagem é a dos que possuem idade acima dos 41 anos equivalente a 44% e a de menor idade é a dimensão dos que possuem idades de 18 a 23 anos (7%), na dimensão (B) - género maior parte dos inqueridos são femininos com cerca de 66%.

Gráfico 3.
Habilitações académicas e profissionais dos directores



Gráfico 4.
Tempo de serviço como director



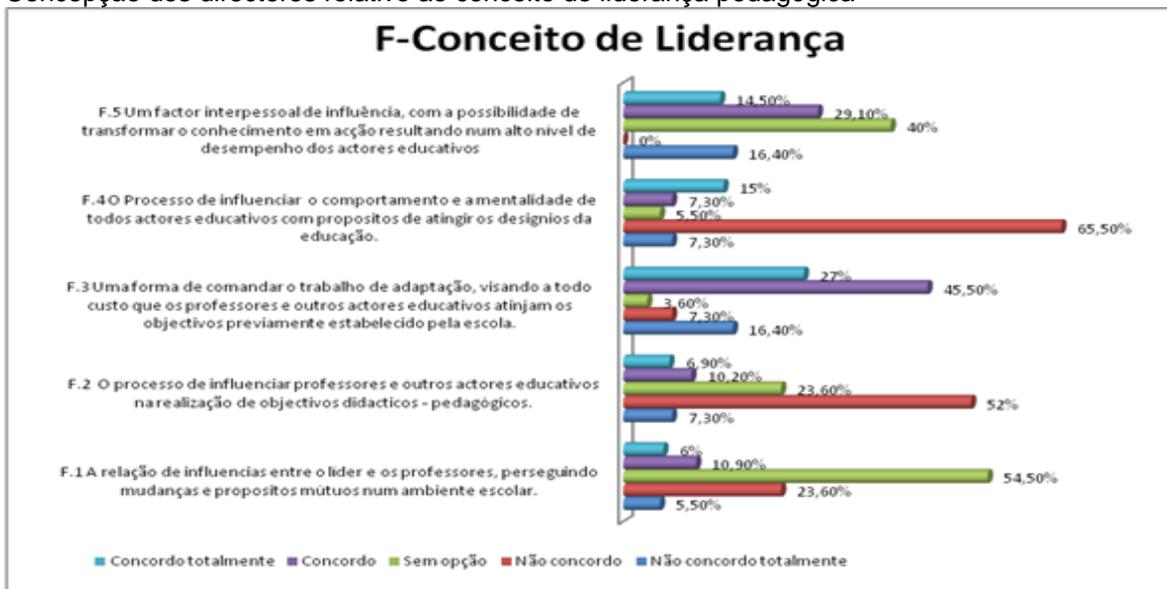
Os gráficos 3 e 4 indicaram na dimensão (C) - habilitações académicas e profissionais maior relevância recaiu aos licenciados com 47%, na (D) - tempo de serviço muitos dos directores têm mais de 21 anos equivalente a 36% e a percentagem a seguir é daqueles que possuem entre 1 a 5 anos de serviço.

Gráfico 5.
Opinião dos directores atinente a reeleição para mais um mandato



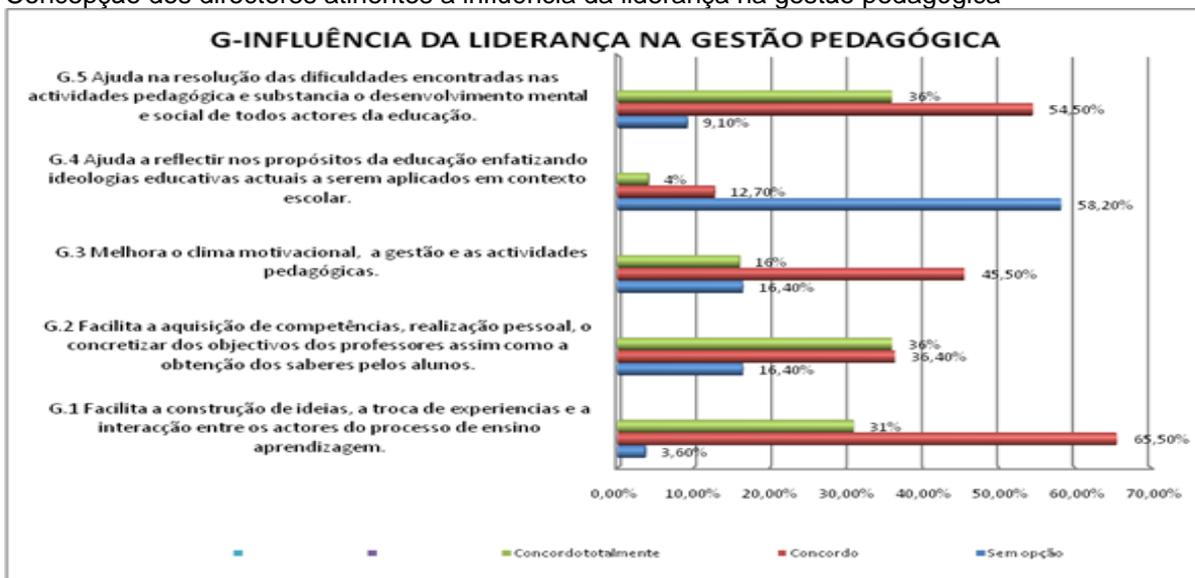
Observa-se na dimensão (E) no gráfico 5- reeleição para mais um mandato que 33% dos directores com até cinco anos de serviço seguindo-se os 27% quem possuem mais de 21 anos gostariam serem reeleitos por mais um mandato respectivamente.

Gráfico 6.
Concepção dos directores relativo ao conceito de liderança pedagógica



Como se pode ver no gráfico 6, quanto a caracterização da liderança (F.1-) relação de influências entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente determinado, a maior percentagem recai nos itens “*não concordam e sem opção*” com 23,6%, e 54,5%. Tido como (F.2) processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos – pedagógicos, 52% dizem que não concordam e 23,6% sem opções. Vista como uma (F.3) forma de comandar o trabalho de adaptação, visando gerir conflitos entre todos actores educativos indicou maior relevância nas dimensões que não concordam totalmente 16,4%, sem opção, 45,5% concordam e 27,3% concordam totalmente. Tido como (F.4) processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação ressaltou a dimensão não concordam 65,5% e 15% concordam totalmente e, enquanto (F.5) factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativo, muitos que fazem 40% (sem opção) e 29,1% concordam, ressaltando interrogações relativas ao nível alto de absentismo.

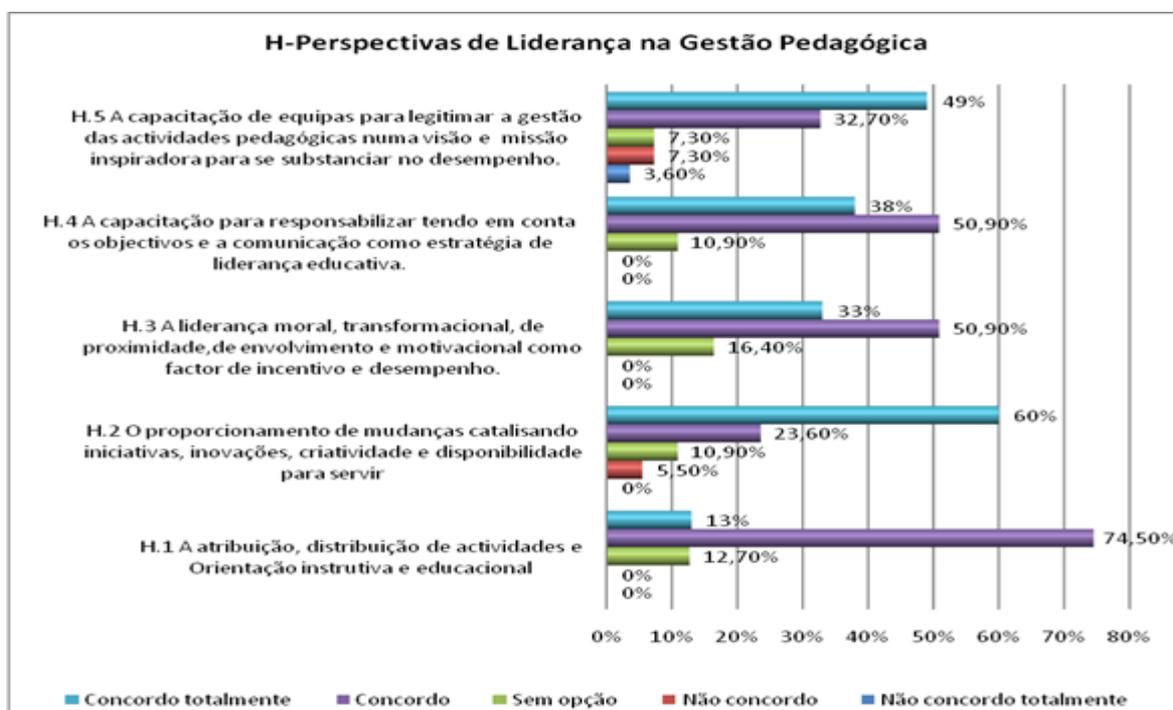
Gráfico 7.
Concepção dos directores atinentes a influência da liderança na gestão pedagógica



O gráfico 7 retrata, quanto à influência da liderança na gestão pedagógica a caracterização (G.1) relativa facilitação na construção de ideias, na troca de experiências e na interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, onde a relevância, recaem aos itns concordam, concordam totalmente com 65,5%, e 30,9%. Na (G.2) facilitação à aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos, as dimensões com percentagem elevada são concordam 36,4% e 36,4% concordam totalmente. Quanto a (G.3) melhoria do clima motivacional e a gestão das actividades pedagógicas, 21,8% dos directores inqueridos manifestaram que não concordam, 16,4%sem opção, 45,5% concordam e 16,4% concordam totalmente. Relativamente a (G.4) ajuda na reflexão dos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar, 25,5% apontaram que não concorda, 58,2% sem opção, e, comparativamente a (G.5) ajuda na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substanciar o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação, os itns de maior expoente foram “sem opção”, 54,5% concordam, 36,4% concordam totalmente.

Gráfico 8.

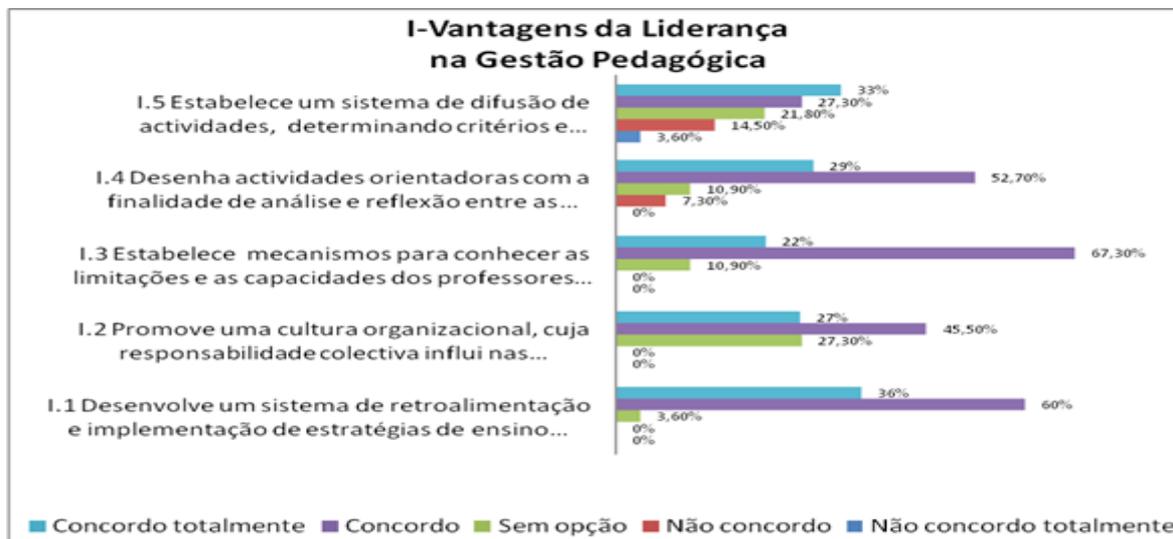
Opinião dos directores sobre as perspectivas de liderança na gestão pedagógica



No gráfico 8 observa-se, quanto a caracterização das perspectivas de liderança na gestão pedagógica, na vertente (H.1) atribuição assim como distribuição de actividades instrutivas e educacionais, 74,5% concordam constituindo – se no itm relevante. Quanto ao (H.2) proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir 23,6% concordam, 60,0% concorda totalmente. A (H.3) liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho vistos como perspectiva de liderança na gestão das actividades pedagógicas, 50,9% igual ao itm concorda apresentou maior indicador nesta dimensão. E, no que tange a (H.4) capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos, a participação e a comunicação, os indicadores apontam para 50,9% concordo, 38,2% concordo totalmente. A (H.5) capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho, os indicadores destacam que 32,7% concordam, 49,1% concordam totalmente.

Gráfico 9.

Opinião dos directores sobre as vantagens de liderança na gestão pedagógica



Relativamente as vantagens que a liderança proporciona na gestão pedagógica, o gráfico 9, no que tange o (I.1) desenvolvimento de um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares 60,0% não concordam e 36,4% e Concordam totalmente. Tida como (I.2) promoção da cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular 27,3% ficaram sem uma ideia clara (Sem opção), 45,5% Concordam e 27,3% Concordam totalmente. Como (I.3) objecto que estabelece mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas, 67,3% Concordam e 21,8% Concordo totalmente. Vista como (I.4) um desenho de actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores e os resultados de aprendizagem 52,7% concordam, 29,1% concordam totalmente; e vista como (I.5) uma ferramenta que estabelece um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores, não concordam, 21,8% sem opção, 27,3% concordam, 32,7% concordam totalmente.

5. Discussão e conclusões

Os resultados descritivos neste trabalho permitiram fazer uma abordagem conclusiva relativa a visão que os directores têm sobre a liderança na gestão pedagógica nas Escolas Secundárias da província de Benguela / Angola:

- a) Quanto ao conceito, os directores não caracterizaram a liderança enquanto relação de influências entre o líder, os professores e outros actores educativos, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente determinado com vista a realização de objectivos didácticos, processo que proporciona o comportamento e a mentalidade de todos enquanto factor interpessoal possibilitando a transformação do conhecimento em acção, resultando num alto nível de desempenho e atingir os desígnios da educação (Heiftz, 1999; Kanter, 1994; Fachada, 1998; Stewart, 2006). Na óptica de Deming (2000), esta influência de liderança pedagógica, só acontece quando o líder para além de possuir o saber, possuir também personalidade e capacidade de persuadir, formar e aconselhar. Noutra vertente consideraram a liderança pedagógica como forma de comandar o trabalho de adaptação, visando que os professores atinjam os fins estabelecidos. Desta segunda óptica, observamos que muitos directores das Escolas do Ensino Secundário em Benguela/Angola manifestam apetência de geri-la de forma

burocrática, de comando e imposição. Nesta visão, independentemente destes termos terem alguma relação no significado, mas podem ser aplicados em função da estrutura e caracterização da instituição.

Santos (2007), quanto a liderança, adiciona que os líderes não devem cingir-se a simples executores dos procedimentos administrativos escolares, antes tornarem-se pedagogos, pois que as relações éticas nunca podem ser dominadas hierarquicamente ou negociadas pelas imputações, mas geridas com anuência as suas obrigações; pois a liderança escolar subsiste na competência de guiar e dirigir a aprendizagem na labuta (Lück, 2009). Esta visão, é o retrato dos directores com idades acima dos 36 anos, com maior percentagem feminino que subentende a salvaguarda do cargo e fazer valer o género no seio da escola, independentemente de muitos serem licenciados.

Outro elemento á destacar é do desejo de reeleição para exercer o cargo por mais um mandato, facto manifestado por directores que exerceram o cargo a menos de 5 anos de serviço e outros que já estão no cargo a mais de 20 anos. As duas franjas impressionam melhorarem aspectos do seu programa que não foram aplicados convenientemente e superarem as dificuldades vividas durante a vigência. Esta óptica pode ser concebível para os directores com menos (5) cinco anos de serviço que se calhar, encontram-se no seu primeiro mandato, o mesmo não se concebe para aqueles que já estão no cargo a 20 ou mais anos de serviço.

- b) Os directores das escolas mostraram concordando que a liderança é caracterizada pela influência entre o líder e os professores facilitando a construção de ideias e a troca de experiencias em função da atribuição e distribuição de actividades (F.1,G.1, H.1), então seria simples perceberem as vantagens que daí advém tal como a retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares (I.1).
- c) No que tange a influência da liderança na gestão das actividades pedagógica, tal como o descreve Cunha (2007), os directores de forma unânime, caracterizaram-na por um lado como a facilitação na construção de ideias, na troca de experiencias, na aquisição de competências, realização pessoal, na interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem, na concretização dos objectivos dos professores, assim como a obtenção dos saberes pelos alunos. Noutra vertente, os directores manifestam um equívoco entre a reflexão dos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar e a ajuda na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógicas. Desta feita, Duluc (2001, p. 180) afirma que o gestor sucedide-se bem *“estimular e coordenar, treinar e acompanhar o desenvolvimento dos colaboradores, fazê-los tomar decisões, confiar missões, fazer emergir as ideias do grupo, facilitar os processos de equipa eficiente”*.
- d) Se tivermos que relacionar o conceito pelo qual a liderança é uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando a todo custo que os professores e outros actores educativos atinjam os objectivos previamente estabelecido pela escola (F.3) com a influencia reactiva a melhoria do clima motivacional e a gestão das actividades pedagógicas (G.3), podemos observar certo despiste nas respostas dos directores na medida em que o comandar visando os objectivos pode afectar negativamente no melhoramento do clima motivacional, inviabilizando o estabelecimento dos mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas (I.3), independentemente de se adoptar como perspectiva, a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho (H.3), pois que os melhores resultados atinente à liderança ocorrem quando ela é desenvolvida, não imposta.
- e) Relativamente a caracterização da liderança quanto a gestão pedagógica, os directores manifestaram que na gestão pedagógica é indispensável ter-se em conta a

atribuição e distribuição de actividades pedagógicas, proporcionar mudanças que catalisam iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir. A atribuição e distribuição aqui entendida como estratégia de liderança na gestão pedagógica, designa um tipo aberto, dinâmico e democrático que pode resultar em maior estímulo e envolvimento pois vai ao encontro das aspirações dos sujeitos. De um modo inequívoco Hargreaves e Fink (2007, p. 173) vão mais longe ao considerarem que numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos alunos, aos pais e encarregados de educação, à comunidade e percorre as outras redes escolares nos diferentes patamares. Ninguém tem de distribuir a liderança numa escola: ela já está distribuída, está por todo o lado, no tempo e no espaço – na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia lectivo e nos fins-de-semana, nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios de recreio. Por isso, é indispensável que o director tenha a capacidade de gerir convenientemente estes momentos e espaços na escola.

- f) Noutra vertente, os directores caracterizaram a liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho na gestão pedagógica, que acontecem quando os directores se interessam por objectivos que os conduzem a níveis superiores de motivação e de moralidade.

Este modelo foi constituído a partir dos trabalhos efectuados por Bass (1990), que assegura a liderança transformacional, como tópico nas organizações, onde os líderes se definem na relação existente entre líderes e seguidores. No contexto em que nos referimos os directores procuram no seio dos professores admiração e respeito, revelando pouca motivação para fazer mais, do que inicialmente seria esperado.

Uma visão de inovação para mudança reapostando na liderança transformacional na perspectiva de influenciar os seguidores, despertando neles fortes emoções e identificando-se com ele, servindo como técnicos, mestres e mentores dão-nos Bass (1990).

Ainda os directores, referiram que a capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos, a participação, comunicação, legitimação da gestão pedagógica numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho é outra estratégia fundamental a ter-se em conta, na medida em que está virada à edificação de uma gestão escolar comunicativa e participativa tida como requisito de um processo de asserção da cidadania, de obtenção da liberdade, transpondo relações de sentido vertical, criando estruturas de exercício seguros na convenção com os verdadeiros ganhos da maioria, (Costa, 1996).

- g) Quanto as vantagens que a liderança proporciona na gestão pedagógica, os directores indicam que, promove a cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular; os directores observam isto, apontando a liderança como objecto que estabelece mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando metodologias que favoreçam e aperfeiçoam as actividades pedagógicas, desenhando actividades orientadoras com a finalidade de análise entre as acções e os resultados de aprendizagem por meio de critérios e instrumentos de avaliação, mas que não desenvolve um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares. O que ressalta da análise deste último dado é que os directores não visionam a utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento que contribui para o aprendizado do aluno. E, isso nos revela que a interdisciplinaridade enquanto estratégia de ensino ainda é pouco explorada no seio dos directores.

A Interdisciplinaridade, pode ser considerada como adicional que permite a expressão de um estudo analítico e, é através dessa perspectiva que surge como forma de superar a fragmentação entre as coordenações de disciplinas, proporcionando um diálogo entre os

professores das distintas áreas disciplinares, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade, que os remete a reflexão das actividades pedagógicas, tal como se refere Gimeno (1999); Professor deste género, assume-se como actor reflexivo, iluminando acções em sala de aula, interferindo significativamente na construção do conhecimento do aluno. Desta feita, o professor proporciona reflexões sobre as actividades pedagógicas, modificando e gerando cultura objectiva da prática educativa, pois “*é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar*” (Gimeno, 1999, p. 73).

Ao referirmos de forma comparativa sobre o conceito (F.4) Segundo o qual a liderança é o processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os desígnios da educação e a influência de estabelecer enquanto ajuda na reflexão dos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados na escola (G.4), constata-se uma contradição nas respostas dos directores, na medida em que se a liderança influencia o comportamento com propósitos de atingir os desígnios da educação então é lógico que esta apreciação não contrarie o aspecto G.4. Esta contradição ressalta também nas respostas do aspecto H.4, na medida em que, é evidente a concordância entre a liderança enquanto influência do comportamento com propósitos de atingir os desígnios da educação e a vantagem enquanto desenhador de actividades orientadoras com a finalidade de análise entre as actividades pedagógicas dos professores, propósitos da educação, suas ideologias e os resultados de aprendizagem.

A Lei N.º 13/2001 do sistema educativo angolano prevê e destaca a importância e necessidade de melhorar as lideranças na gestão pedagógica das Escolas Secundárias. Por isso, torna-se necessário a existência de uma liderança voltada para o director que influencia a gestão pedagógica nestas escolas. Assim, e seguindo a pesquisa sobre líderes e gestores pedagógicos para as escolas de Angola realizado pelo BIEF-bureau d'ingenier en educacion et information (2012), reflecte-se a necessidade de se melhorar a gestão do processo de ensino aprendizagem, do clima organizacional e a convivência, a gestão de recursos humanos e materiais, a gestão das equipas de trabalho e de uma forma geral das actividades pedagógicas dos professores e aprendizagem pelos alunos, promovendo soluções para determinados problemas e otimizar os recursos disponíveis. No entanto, para garantir o sucesso da liderança nas Escolas Secundárias é indispensável que o director tenha a capacidade de atribuir e distribuir as actividades, ter capacidade na orientação instrutiva e educacional, proporcionar mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e ter disponibilidade para servir. A liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho são outras perspectivas de liderança a ter-se em conta. Mas que, para responsabilizar tendo em conta os objectivos assim como legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho, é preciso capacitar os professores enquanto actores intervenientes do processo docente educativo.

Nesta pesquisa de natureza analítica descritiva estão plasmados resultados relativos a liderança na gestão pedagógica das Escolas Secundárias em Benguela/Angola e que foram investigados com prudência. Com isto, parece-nos fidedigno assegurar que pesquisa deste carácter proporciona grande valor aos quatro níveis referidos por Gil, (1999), a relevância científica, prática, social e institucional. Por isso, insistir a desenvolver pesquisas com processos de selecção de amostragem mais exigentes, com amostras mais amplas e de maior nível de representatividade é o mais sensato, porque a informação disponível sobre a liderança na gestão pedagógica em Angola é ainda incipiente.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2000). *El Liderozgoy la Calidad Total*. Madrid, CISS PRAXIS.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introduccion a la metodologia científico*. Caracas: Episteme.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. As experiências de Inglaterra Itália e Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bass, B. M. (1990). *Bass of stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial application*. New York, The Free Pres.
- Bass, B. (2008). *The handbook of leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Batista, A. S. & Codo, W. (1999). *Crise de Identidade e Sofrimento*. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. etrópolis: Vozes, p. 60-85.
- Bell, J. (2003). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bureau d'Ingénierie en Educacion et Formation/Gabinete de Engenharia de Educação e Formação (BIEF). *líderes e gestores pedagógicos para as escolas de Angola 2012*.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). *Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 347–373.
- Carvalho, E. (2005). *Política e gestão da educação no Brasil*. Brasília: Texto Mimeo.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. P. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Deming, E. W. (2000). *The new Economics – for industry, government, education*, The MIT Press.
- Duluc, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fachada, O. (1998). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Editora Presença.
- Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo, Saraiva.
- Flores, C.P. & El Homrani, M. (2015). *Liderazgo transformacional. Equipos directivos en centros educativos de alto rendimiento escolar*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 220 – 235. Consultado em 19 fevereiro 2017. Disponível em: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/issue/archive>.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2012). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Luanda: Plural Editores.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo, Editora atlas S. A.
- Gimeno S. J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul.
- Givens, R. (2008). *Emerging leadership journey*. *School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University*, 1 (1), 4-24.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Ed.
- Heiftz, R. (1999, maio/junho). *Os novos desafios*. HSM Management.
- Kanter, R. M. (1994). *The New Managerial Work*. *Havard Business Review*. Paperbak n.º 90064.
- Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei N.º 13/2001 de 31 de Dezembro de 2001) – M. E. - República de Angola.
- Leithwood, K. y otros (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. UK: University of Nottingham.
- Lima, J.A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora. LIMA, Jorge Ávila (2008) *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. Gaia: F.M. Leão.
- Lück, H. (2009). *Liderança Em Gestão Escolar*. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas. S.A.
- Martínez, R. (1995). *El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & G. Vallejo (eds.) *Métodos de investigación en Psicología*, (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Murphy K. J. & Michael C. J. (Apr., 1990). *Performance Pay and Top-Management Incentives*, *Journal of Political Economy* Vol. 98, No. 2 pp. 225-264, Published by: The University of Chicago Press.
- Revez, M.H. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Sakar, S. (2007). *Inovação: metamorfoses, empreendedorismo e resultados* In: TERRA, J.C.+C *Inovação: quebrando paradigmas para vencer*. São Paulo: Saraiva, Cap. 2, p. 27-31.
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo*.

- Spagni, M. B. (2005). *Estadística básica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stewart, I. (2006). *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue, 54, June 26, 2006. By CJEAP and the authors. *Transformacional Leadership: Na evolving concept examined throught the Works of Burns,Bass, Avolio and Leithwood*. University of Winnipeg.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Anexo

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DA PROVÍNCIA DE BENGUELA/ANGOLA

Assinale com um círculo no número que te corresponde. Se preencher por engano, faça um X sobre esta opção e faça então outro círculo no lugar que julgar correcto

I-PARTE / CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAS/HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A-Idade

A.1-De 18 a 23 anos (1) A.2-De 24 a 29 anos (2) A.3- De 30 a 35 anos (3) A.4-De 36 a 40 anos (4)
A.5-Acima de 41 anos (5)

B-Género

B.1-Masculino (1) B.2-Feminino (2)

C-Habilitações Académicas e profissionais em Liderança ou gestão educativa

C.1-Técnico Médio (1) C.2-Bacharel (2) C.3-Licenciado (3) C.4-Mestrado (4) C.5-Doutorado (5)

D-Tempo de Serviço como Director da Escola

D.1-De 1 a 5 anos (1) D.2-De 6 a 10 anos (2) D.3-De 11 a 15 anos (3) D.4-De 16 a 20 anos (4)
D.5-Acima de 21 anos (5)

E-Gostarias ser renomeado ou reeleito para mais uma comissão de trabalho?

E.1- De 1 a 2 anos (1)
E.2- De 3 a 4 anos (2) E.3-De 5 a 6 0anos (3) E.4-De 7 a 8 anos (4) E.5-De 9 a 10 anos (5)

Porquê?

Presta atenção a parte II onde deve responder assinalando cada afirmação unicamente com um círculo em volta de número, conforme o grau de concordância ou discordância a respeito de cada um deles, na escala de 1 a 5 tal como se segue:

1-Discordo totalmente 2-Não Concordo 3-Sem Opção 4-Concordo 5-Concordo totalmente

Coloque um círculo em volta do número que corresponde ao seu ponto de vista.

II-PARTE / CARACTERIZAÇÃO DA LIDERANÇA PEDAGÓGICA...					
F- Quanto ao conceito a Liderança pedagógica é ...	1	2	3	4	5
F.1 A relação de influencias entre o líder e os professores, perseguindo mudanças e propósitos mútuos num ambiente escolar.	1	2	3	4	5
F.2 O processo de influenciar professores e outros actores educativos na realização de objectivos didácticos - pedagógicos.	1	2	3	4	5
F.3 Uma forma de comandar o trabalho de adaptação, visando a todo custo que os professores e outros actores educativos atinjam os objectivos previamente estabelecido pela escola.	1	2	3	4	5
F.4 O Processo de influenciar o comportamento e a mentalidade de todos actores educativos com propósitos de atingir os designios da educação.	1	2	3	4	5

F.5 Um factor interpessoal de influência, com a possibilidade de transformar o conhecimento em acção resultando num alto nível de desempenho dos actores educativos	1	2	3	4	5
G- Quanto a influência na Gestão das Actividades Pedagógicas...	1	2	3	4	5
G.1 Facilita a construção de ideias, a troca de experiencias e a interacção entre os actores do processo de ensino aprendizagem.	1	2	3	4	5
G.2 Facilita a aquisição de competências, realização pessoal, o concretizar dos objectivos dos professores assim como a obtenção dos saberes pelos alunos.	1	2	3	4	5
G.3 Melhora o clima motivacional, a gestão e as actividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
G.4 Ajuda a reflectir nos propósitos da educação enfatizando ideologias educativas actuais a serem aplicados em contexto escolar.	1	2	3	4	5
G.5 Ajuda na resolução das dificuldades encontradas nas actividades pedagógica e substancia o desenvolvimento mental e social de todos actores da educação.	1	2	3	4	5
H- Quanto as perspectivas na Gestão das Actividades Pedagógicas, se tem em conta...	1	2	3	4	5
H.1 A atribuição, distribuição de actividades e Orientação instrutiva e educacional	1	2	3	4	5
H.2 O proporcionamento de mudanças catalisando iniciativas, inovações, criatividade e disponibilidade para servir	1	2	3	4	5
H.3 A liderança moral, transformacional, de proximidade, de envolvimento e motivacional como factor de incentivo e desempenho.	1	2	3	4	5
H.4 A capacitação para responsabilizar tendo em conta os objectivos e a comunicação como estratégia de liderança educativa.	1	2	3	4	5
H.5 A capacitação de equipas para legitimar a gestão das actividades pedagógicas numa visão e missão inspiradora para se substanciar no desempenho.	1	2	3	4	5
I.Quanto as vantagens que ela proporciona a gestão das actividades pedagógicas...	1	2	3	4	5
I.1 Desenvolve um sistema de retroalimentação e implementação de estratégias de ensino interdisciplinares.	1	2	3	4	5
I.2 Promove uma cultura organizacional, cuja responsabilidade colectiva influi nas actividades pedagógicas dos professores de forma singular.	1	2	3	4	5
I.3 Estabelece mecanismos para conhecer as limitações e as capacidades dos professores adoptando estratégias metodológicas de ensino que favoreçam e aperfeiçoam as suas actividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
I.4 Desenha actividades orientadoras com a finalidade de análise e reflexão entre as actividades pedagógicas dos professores, propósitos da educação, suas ideologias e os resultados de aprendizagem.	1	2	3	4	5
I.5 Estabelece um sistema de difusão de actividades, determinando critérios e instrumentos de avaliação que favoreçam as actividades pedagógicas dos professores.	1	2	3	4	5



GeAWeb: Objeto Virtual de Aprendizaje para la Geometría Analítica

GeAWeb: Virtual Learning Object for Analytic Geometry

Carlos Segura Vidal,
Ernesto Parra Inza,
Ronald Tamayo Cuenca,
Ricardo Abreu Blaya,

Universidad de Holguín, Cuba

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2016

Fecha de revisión: 15 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 19 de abril de 2017

Segura, C., Parra, E. Tamayo, R. y Abreu, R.(2017). GeAWeb: Objeto Virtual de Aprendizaje para la Geometría Analítica. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 91 – 112.



GeAWeb: Objeto Virtual de Aprendizaje para la Geometría Analítica

GeAWeb: Virtual Learning Object for Analytic Geometry

Carlos Segura Vidal, csegurav@facinf.uho.edu.cu

Ernesto Parra Inza, eparrai@uho.edu.cu

Ronald Tamayo Cuenca, ronaltc@uho.edu.cu

Ricardo Abreu Blaya, rabreu@uho.edu.cu

Universidad de Holguín, Cuba

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo la propuesta de un Objeto Virtual de Aprendizaje dirigido a disminuir las insuficiencias detectadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica, asignatura que se imparte en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín. Se presenta la sistematización del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática y se realiza un estudio de la evolución histórica del objeto investigado con énfasis en la utilización de objetos virtuales de aprendizaje. Por otro lado, se exponen las tecnologías informáticas empleadas, la propuesta del diseño del Objeto Virtual de Aprendizaje para garantizar una excelente integración con la plataforma Moodle y se realiza una descripción detallada de cada una de sus funcionalidades. Se exponen recomendaciones metodológicas para su mejor explotación y se valoran los resultados alcanzados durante la presente investigación aplicando criterios de expertos

Abstract

The objective of the present research is the proposal of a Virtual Learning Object in order to reduce the shortcomings detected in the teaching - learning process of Analytical Geometry, a subject that is taught in the Bachelor 's Degree in Mathematics of the University of Holguin. The systematization of the teaching - learning process of Analytical Geometry in the Bachelor 's Degree in Mathematics is presented and a study of the historical evolution of the object investigated with emphasis on the use of virtual learning objects is presented. On the other hand, the computer technologies used are presented, the design proposal of the Virtual Learning Object to ensure an excellent integration with the Moodle platform and a detailed description of each one of its functionalities. Methodological recommendations are presented for its best exploitation and the results achieved during the present investigation are evaluated using expert criteria

Palabras clave

Objeto virtual de aprendizaje; Enseñanza – Aprendizaje; Geometría analítica; Moodle; Numbas

Keywords

Virtual learning object; Teaching - Learning; Analytical geometry; Moodle; Numbas

1. Introducción

Las Matemáticas constituyen la puerta y la llave de las ciencias; éstas ocupan un lugar primordial en el avance de la cultura de cada sociedad. Ayudan a modelar disímiles problemáticas de la realidad, potencian el desarrollo del pensamiento haciendo este mucho más abstracto, lógico, analítico y deductivo. Aún no existe una rama de las matemáticas por muy abstracta que sea, que no pueda aplicarse a los fenómenos del mundo.

La sociedad de hoy no podría funcionar sin matemáticas. Prácticamente todo lo que actualmente nos parece natural, desde la televisión hasta los teléfonos móviles, desde los grandes aviones de pasajeros hasta los sistemas de navegación por satélite en los automóviles, desde los programas de los trenes hasta los escáneres médicos, se basa en ideas y métodos matemáticos (Stewart, 2008).

Su desarrollo ha hecho posible el gran avance científico y tecnológico con el que se cuenta en nuestros días, ya que en gran medida estos resultados dependen directa o indirectamente de esta ciencia, tal es su importancia que es la disciplina básica de cualquier currículo.

La Geometría Analítica es una rama de las Matemáticas que estudia las figuras geométricas mediante técnicas básicas del análisis matemático y del álgebra en un determinado sistema de coordenadas. Las dos cuestiones fundamentales de la geometría analítica son: dado una curva en un sistema de coordenadas, obtener su ecuación y dada la ecuación indeterminada, polinomio, o función determinar en un sistema de coordenadas la gráfica o curva algebraica de los puntos que verifican dicha ecuación.

Esta Ciencia y en particular la Geometría Analítica es el resultado de una larga evolución histórica, que posee lenguaje propio y una estructura conceptual compleja en su contenido por lo que entraña serias dificultades en su enseñanza y su aprendizaje (docencia y educación) a lo largo de la historia. (De Guzmán, 1993).

De ahí que la Didáctica de la Matemática abarca desde el análisis del conocimiento matemático como objeto de enseñanza – aprendizaje, hasta los marcos teóricos y metodológicos que permiten interpretar, predecir y actuar sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, pasando por los conocimientos profesionales necesarios para transmitir y valorar dichos fenómenos (Rico et. al., 2000).

Diversas son las investigaciones (Gómez, 2003; Fernández, 2007; García, 2008; Trejo, Camarena y Trejo, 2013; Rey et. al., 2014) que se desarrollan en el campo de la didáctica de la Matemática, que ha modificado sus propios contenidos, las metodologías y los medios de enseñanza con el objetivo de perfeccionar el proceso de su enseñanza y su aprendizaje.

Uno de los aspectos que ha ocupado a los investigadores del área, es qué formación debe recibir el futuro graduado de Matemática de la universidad actual y el rol del docente en el aprendizaje de los estudiantes explica el intenso desarrollo que durante los últimos quince años ha tenido la investigación sobre el profesor de Matemática. Las vías para su formación inicial y permanente han sido dos focos de atención dentro de la literatura de investigación.

Por otra parte en los últimos años aparece un hecho relevante desde el punto de vista educativo y cultural, el desarrollo alcanzado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y el papel que éstas juegan en el desarrollo de la Matemática y en especial en la enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica.

Dentro del desarrollo alcanzado por las TIC para el estudio de la Geometría Analítica se cuenta con diferentes lenguajes de programación de propósito general (Logo, HyperCard), software educativos (objetos virtuales de aprendizaje, simuladores, enciclopedias, multimedias), los sistemas de cálculo algebraico (CAS del inglés Computer Algebra System), y otros como Cabry – Geometry, Geometra, y Grapher, todos ellos posibilitan su empleo en función del desarrollo de la Matemática y enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica.

Dentro de las investigaciones que incorporan las TIC para elevar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica, tomadas como referentes de esta investigación se destacan los trabajos de: De Guzmán, 1994; Ortega, 2002; Vilchez, 2006; Coloma, 2008; Mateus, 2009; Rodríguez, 2011; Riveros et. al., 2011; Cruz & Puentes, 2012; Salat, 2012; Segura et. al., 2015; Tamayo, 2015.

A través de un estudio (revisión bibliográfica, entrevistas y encuestas a profesores y a estudiantes) acerca de la enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín, se arrojaron los siguientes resultados:

- En el curso 2013 – 2014 la promoción de la asignatura fue de un 42.86% y en el 2014 – 2015 de solo un 50% (Secretaría General, FACINF).
- El 88,89% de los estudiantes refieren que la bibliografía básica no responde a las exigencias del programa de la asignatura y el 81,48% plantea que no cuentan con las suficientes construcciones geométricas por lo cual dificulta su aprendizaje.
- En una entrevista con profesores de la asignatura de Análisis Matemático que se imparte en el segundo año de la carrera, plantearon que el 48% de los estudiantes tenían dificultades en el contenido de representar lugares geométricos tanto en el plano como en el espacio lo cual afecta el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura.

De los elementos anteriormente analizados y de la realidad constatada por el investigador dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica se identifican las insuficiencias siguientes:

- El vínculo de la asignatura con el perfil del egresado es limitado.
- La bibliografía utilizada analiza algunos contenidos de la asignatura, pero carecen de explicaciones que relacionen la aplicación de la misma con el papel que desempeñará el futuro licenciado en Matemática.
- Los métodos utilizados están enfocados a la reproducción de conocimientos y solución de problemas de la Geometría Analítica y no a la solución de problemas profesionales desde el contenido de la asignatura.

Los elementos anteriormente expuesto demuestran que el tema ha sido poco trabajado, debido a la carencia de investigaciones en este campo; esto se debe en gran medida a que es una carrera que solo lleva dos generaciones de graduados, lo cual la hace una carrera joven.

De ahí, que el problema científico sea: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en el primer año de la carrera de Licenciatura en Matemática, en la Universidad de Holguín?

El objeto de la investigación es el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica.

Para dar respuesta a este problema se plantea el siguiente objetivo: elaborar un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) que contribuya a favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica, en la carrera de Licenciatura en Matemática, de la Universidad de Holguín. El campo de acción lo constituyen los Objetos Virtuales de Aprendizaje para la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín.

Las preguntas científicas que guían y orientan el desarrollo del proceso investigativo son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica mediante la utilización de OVA?
2. ¿Cuáles son los fundamentos que rigen la elaboración de OVA?

3. ¿Cuál es el estado actual del proceso enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática?
4. ¿Cómo elaborar un OVA que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín?
5. ¿Cómo valorar la factibilidad y pertinencia del uso del OVA en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín?

1.1. Tareas de investigación

Para dar solución al problema planteado y responder a las preguntas científicas formuladas se proponen las siguientes tareas de investigación:

1. Caracterizar los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica mediante la utilización de OVA.
2. Determinar los fundamentos que rigen la elaboración de OVA.
3. Diagnosticar el estado actual de la enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la Universidad de Holguín.
4. Elaborar un OVA que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática.
5. Valorar la factibilidad y pertinencia del uso de OVA en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín.

2. Metodología

2.1. Métodos de investigación

Todo el trabajo investigativo se desarrolla bajo un enfoque dialéctico – materialista como metodología general de investigación. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos apoyados en diferentes técnicas e instrumentos que reflejan este enfoque.

2.1.1. Métodos del nivel teórico

- *Histórico y lógico*: se utiliza para penetrar en el objeto de investigación, conocer con mayor profundidad sus antecedentes y las tendencias actuales, nacionales e internacionales, sobre la enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica con el uso de las TIC.
- *Enfoque sistémico*: para caracterizar el objeto y campo de la investigación, determinar sus componentes y relaciones sobre la base de la concepción actual de la enseñanza de la Geometría Analítica y de las condiciones actuales de la formación de licenciados en Matemática en la Universidad de Holguín.
- *Análisis – síntesis*: para la sistematización de las ideas relacionadas con el objeto de estudio y concretar la revisión bibliográfica.
- *Modelación*: se utiliza para la elaboración del OVA que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática, de la Universidad de Holguín.
- *Sistematización*: para obtener aprendizajes críticos de la experiencia, ordenar y reconstruir el proceso estudiado, y orientarla en el futuro con una perspectiva transformadora.

- *Análisis documental*: para sistematizar el análisis crítico de los referentes bibliográficos y sintetizar organizadamente los resultados de la búsqueda de los materiales consultados.
- *Inducción y deducción*: con el propósito de analizar los principales temas de los programas de Matemática desde la escuela hasta la formación del licenciado en Matemática.

2.1.2. Métodos del nivel empírico

- *Entrevistas y encuestas*: para investigar con los profesores y los estudiantes aquellos hechos y fenómenos relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica en la carrera de Licenciatura en Matemática, de la Universidad de Holguín.
- *Observación*: para diagnosticar el problema que se investiga.
- *Consulta a especialistas*: para profundizar en el objeto de estudio investigado.

Se utilizó, además, estadística descriptiva, la cual se aplicó en el procesamiento estadístico de los resultados con la utilización del método Delphi, a partir de la consulta a especialistas en la validación del producto informático.

Para dar cumplimiento al objetivo según el alcance de la investigación, la población y muestra seleccionada para la realización de la investigación fue la siguiente:

Población y muestra: 4 profesores de la Disciplina de Topología y Geometría Analítica del Departamento de Licenciatura en Matemática de la UHo, 3 profesores de otras asignaturas, 7 estudiantes del primer año del curso 2015 – 2016 de la carrera y una selección de 20 estudiantes de segundo a cuarto año.

3. Resultados

A continuación se explican las tecnologías informáticas empleadas y la propuesta del diseño del OVA para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica (GeAWeb), además de la descripción de sus funcionalidades. Se exponen recomendaciones metodológicas para su mejor explotación y se valoran los resultados alcanzados durante la presente investigación.

3.1. Tecnologías informáticas empleadas y propuesta del diseño de GeAWeb

Para el desarrollo de los OVA se utilizaron las siguientes herramientas:

3.1.1. eXeLearning

El editor eLearning XHTML (eXe) es un programa de Autor para el desarrollo de contenidos. Esta herramienta está especialmente indicada para profesionales de la educación (profesores y diseñadores instruccionales) dedicada al desarrollo y publicación de materiales de enseñanza y aprendizaje a través de la web.

Simplificando y permitiendo al profesorado publicar por sí mismos contenidos educativos web profesionales.

Generalmente, los Learning Management Systems (LMS) o plataformas e-learning (moodle, dokeos, sakai, dotLRN), no ofrecen muchas herramientas de autor especializadas en el desarrollo de contenidos de aprendizaje.

EXE permite que sus contenidos sean fácilmente importados a estos LMS ya que estas plataformas cumplen con los estándares para el desarrollo de contenidos (IMS y SCORM 1.2) (Cubero, 2008).

3.1.2. MathJax

MathJax es una biblioteca JavaScript que permite visualizar fórmulas matemáticas en navegadores web, utilizando los lenguajes de marcado LaTeX o MathML. MathJax soporta múltiples navegadores.

MathJax puede mostrar matemáticas utilizando una combinación de HTML y CSS o bien puede utilizar MathML, si es que está soportado por el navegador. El método exacto que MathJax utiliza para componer las expresiones matemáticas está determinado por las características del navegador del usuario, por los tipos de letras disponibles en el sistema del usuario y por la configuración que se haya establecido.

3.1.3. Numbas

Numbas es una herramienta diseñada e implementada en la Universidad de Newcastle con el fin de elaborar exámenes electrónicos de matemáticas (Perfect, 2015).

Provee un editor web para elaborar los ejercicios e integra la librería MathJax para visualizar las ecuaciones de una forma más hermosa, además tiene incorporado módulos para el trabajo con gráficos interactivos, videos; además utiliza la sintaxis de otros sistemas de cálculo algebraico para la entrada de datos.

Numbas exporta el contenido usando el los estándares SCORM 1.2 y SCORM 2014.

3.2. Propuesta de elaboración del OVA de Geometría Analítica

El diseño se concibe mediante la integración de los contenidos en la plataforma educativa Moodle. El OVA desarrollado en eXelearning se exportó como una aplicación web; mediante el Numbas se elaboraron los exámenes y se exportaron en archivos SCORM 1.2 compatible con la plataforma. (ver figura 1)

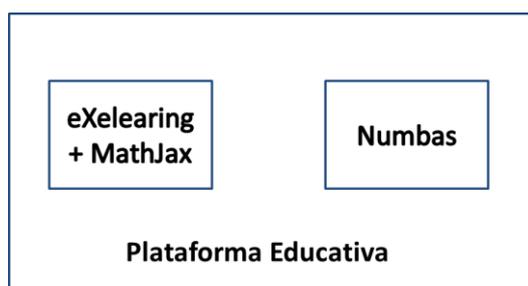


Figura 1. Integración en la plataforma educativa

3.3. Modelado del OVA

Un modelo es una simplificación de la realidad. El objetivo del modelado de un sistema es capturar las partes esenciales del sistema. Para facilitar este modelado, se realiza una abstracción y se plasma en una notación gráfica (ver figura 2).

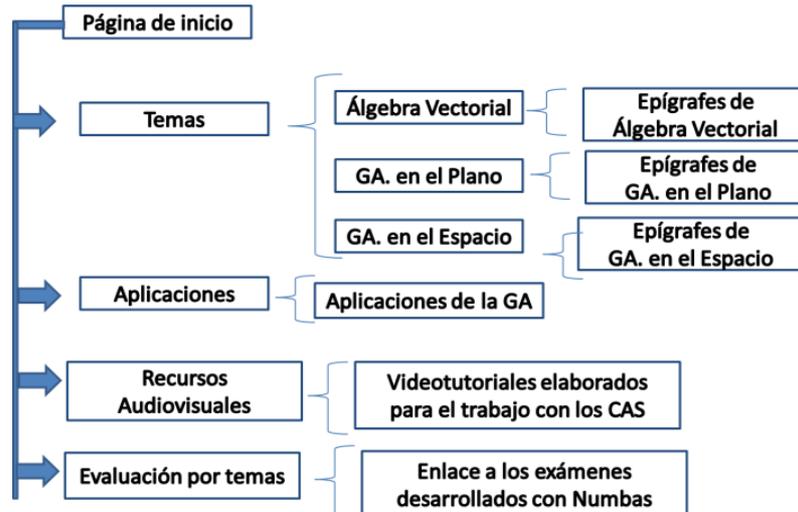
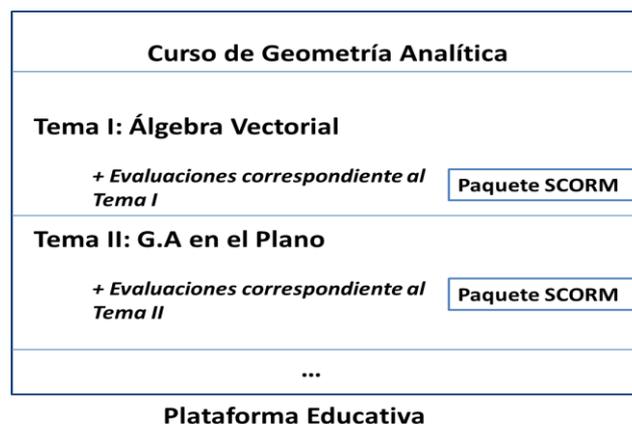


Figura 2. Modelo del OVA

El OVA se integró a la plataforma educativa dedicando una sección para el montaje del mismo, los exámenes se ubicaron por temas de la asignatura añadiendo paquete SCORM. A continuación se muestra el modelo (ver figura 3).



Plataforma Educativa

Figura 3. Modelo de las evaluaciones

3.4. Portabilidad y visualización

El diseño anteriormente expuesto es para el trabajo en la plataforma educativa mediante el empleo de la red. El OVA desarrollado se podrá visualizar en cualquier dispositivo que tenga un navegador web, y se adapta perfectamente en dispositivos móviles.

Para lograr su portabilidad en memorias USB, CD/DVD u otros dispositivos de almacenamientos, se tomó el mismo OVA con los módulos SCORM de autoevaluación y se integraron en un fichero html (figura 4).

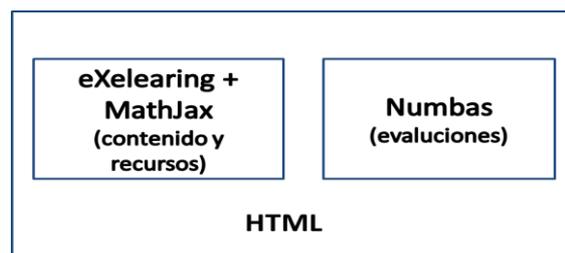


Figura 4. Modelo para garantizar la portabilidad

3.5. Descripción de las principales funcionalidades de GeAWeb

GeAWeb es un software educativo de plataforma web desarrollado con herramientas de código abierto. Está destinado para la enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica. Es un software multiplataforma, puede usarse en cualquier dispositivo que cuente con un navegador web que soporte JavaScript y HTML5 incluyendo teléfonos inteligentes y tabletas.

GeAWeb permite:

- Acceder a todo los contenidos impartidos en la asignatura de Geometría Analítica.
- Acceder a video tutoriales de apoyo al aprendizaje de software matemáticos que se utilizan en la Geometría Analítica.
- Acceder a la galería de imágenes donde se discuten de forma gráfica las características de algunas curvas y superficies.
- Cuenta con una serie de ejercicios electrónicos que por medio de la plataforma Moodle cada estudiante es evaluado.
- Permite al profesor gestionar toda la información de la plataforma, por ejemplo insertar nuevos temas o modificar los existentes.
- Todas las fórmulas son visualizadas en puro LaTeX.

3.5.1. Módulo Educativo

El módulo educativo está destinado a todos los estudiantes que cursan la asignatura o personas interesadas en la materia, cuenta con una pantalla de bienvenida que da acceso a todas las funcionalidades de la aplicación.

a) Visualizar Tema II: Geometría Analítica Plana

The screenshot shows the GeAWeb interface for 'Tema II: Geometría Analítica del Plano'. At the top left is a 3D plot of a surface. The header includes the GeAWeb logo and navigation buttons. A breadcrumb trail reads: 'Bienvenidos a GeAWeb > Tema I: Álgebra Vectorial > Tema II: Geometría Analítica del Plano > Tema III: Geometría Analítica del Espacio > CAS > Videotutoriales'. Below this are links for 'Galería de Imágenes', 'Bibliografía', and 'Acerca de GeAWeb'. The main content area is titled 'Tema II: Geometría Analítica del Plano' and contains a section for 'Objetivos' with a list of learning goals, a 'Sistema de conocimientos' section listing various mathematical concepts, and a 'Sistemas de Habilidades' section.

Figura 5. Visualización del Tema II: Geometría Analítica Plana

La figura 5 muestra la pantalla correspondiente al Tema II; para acceder se hace clic en el menú Tema II, cuando pase el cursor por encima podrá ver las secciones en las que se divide el Tema y accediendo a la pantalla principal del Tema II se mostrarán los objetivos, sistemas de conocimientos y de habilidades correspondiente a esa temática; además de algunas indicaciones metodológicas.

b) Visualizar Video tutoriales

Mathematica - Plot 3D

Descripción:

Es de gran utilidad el uso de asistentes matemáticos para la generación de gráficos, una de las funciones más importantes es la de plotear (Plot). El siguiente videotutorial muestra como utilizar la función Plot3D para obtener algunas de las superficies estudiadas.

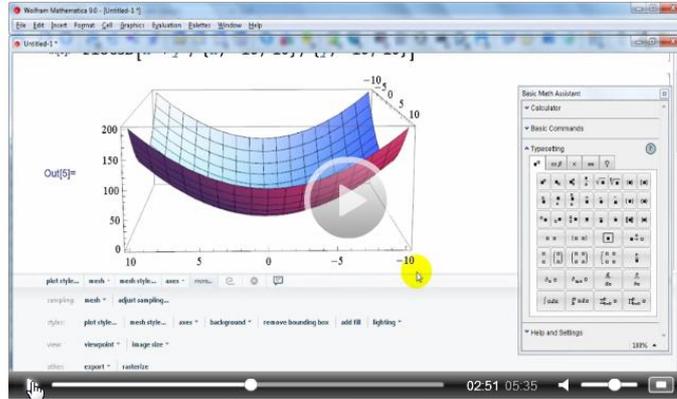


Figura 6. Visualizar Videotutoriales

La figura 6 muestra un ejemplo de un video tutorial para utilizar la función *Plot3D* en el software Mathematica, el reproductor cuenta con los botones correspondientes para el control del video, (*play, pause, stop, subir y bajar volumen*) para acceder a los video tutoriales haga clic en el menú principal en video tutoriales, inmediatamente se mostrarán todos los videos organizados por temas.

c) Visualizar Galería de Imágenes

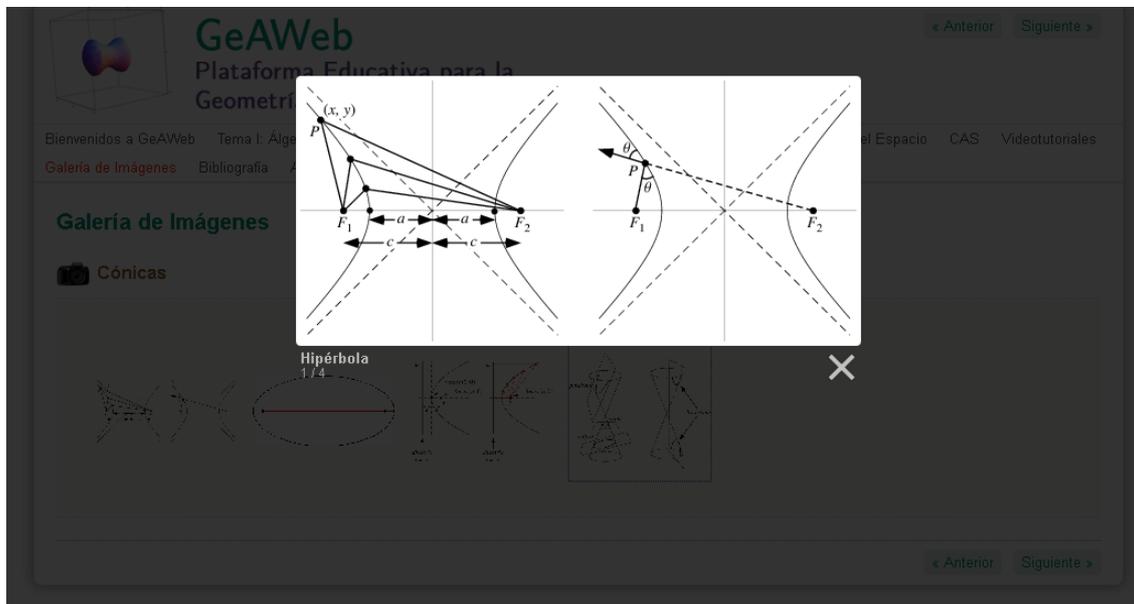


Figura 7. Visualización de una imagen de la Galería

Una vez que se acceda a la Galería de Imágenes, y se haga clic en una de ellas, estas se mostrarán mediante un visor de imágenes tal como aparece en la Figura 7. El visor cuenta con botones para navegar por las imágenes y reproducirlas automáticamente.

d) Visualizar fórmulas

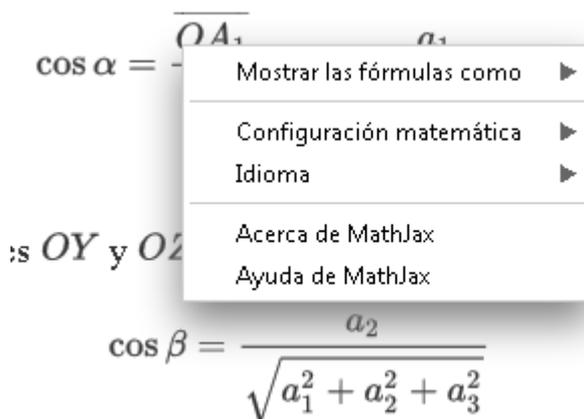


Figura 8. Menú de personalización del visor de fórmulas

La figura 8 muestra el menú de personalización del visor de fórmulas, en GeAWeb todas las fórmulas que muestran son escritas en puro LaTeX mediante este menú se puede personalizar la forma en las que se muestran, por ejemplo se puede cambiar el tamaño renderizándose a gusto del usuario (esto se muestra en la Figura 12).

- *Mostrar las fórmulas como* permite ver el formato del código fuente de la fórmula para copiar y pegar (como MathML o en su formato original).
- *Ajustes* te da el control sobre las funciones, tales como el tamaño de las notaciones matemáticas y el mecanismo que se utiliza para mostrar las ecuaciones.
- *Idioma* permite seleccionar el idioma utilizado para sus menús y mensajes de advertencia.
- *Zoom*: Si estás teniendo dificultad para leer una ecuación, puedes ampliarla para verlas mejor.

e) Activar zoom

Las ecuaciones también se pueden acercar automáticamente, depende de la opción que seleccione el usuario por ejemplo se puede acercar cuando se le pase el mouse, dándole clic, o pulsando doble clic, la figura 16 muestra las opciones que tiene el usuario. Esto es de gran importancia para hacer accesible a las personas con discapacidad visual.

f) Módulo Evaluativo

El módulo evaluativo tiene como objetivo evaluar el nivel de aprendizaje de cada estudiante, los exámenes son montados en la plataforma educativa Moodle; por medio de la misma cada estudiante se autentica y realiza las evaluaciones.

g) Acceder a las evaluaciones

Cada tema cuenta con evaluaciones parciales e integradoras, se da acceso a las mismas por medio de GeAWeb, pero los exámenes electrónicos están incorporados a la Plataforma Moodle mediante la utilización de paquetes SCORM, para evaluar a cada estudiante; la versión portable los trae incluidos en GeAWeb.

h) Visualizar evaluación

La estructura de los exámenes se muestra en la figura 9. Cuando el estudiante acceda a una de las evaluaciones desde GeAWeb este es redirigido a la Plataforma Educativa para desarrollar su examen, una vez concluido el examen en la parte inferior se muestra un menú

con las opciones de calificar el examen (enviarlo) y revelar la respuesta de cada pregunta, una vez terminado, da la posibilidad de que el estudiante conozca los resultados.

Figura 9. Ejemplo de la estructura de un examen

i) Sintaxis de las respuestas

El usuario para responder a las preguntas debe tener en cuenta cuál es la sintaxis con la que se debe escribir la respuesta, la sintaxis usada por la mayoría de los sistemas de cálculo algebraicos que se conocen.

j) Opciones para finalizar el examen

La figura 10 muestra las opciones que tiene el estudiante para terminar su examen, el botón calificar envía las respuestas e inmediatamente se le emite su calificación, en caso de que exista alguna respuesta que no haya contestado correctamente, el software entonces realiza la corrección y muestra las respuestas correctas. El botón: *revelar respuesta* muestra las respuestas esperadas.

Figura 10. Opciones para finalizar examen

k) Informe del examen

Una vez finalizado el examen se muestra un informe que se encuentra estructurado en dos secciones, la primera acerca del rendimiento, la segunda sobre las respuestas y retroalimentación. El informe de rendimiento muestra con detalles la fecha y hora en que se inició y finalizó el examen, además de la cantidad de preguntas respondidas, el puntaje obtenido y el por ciento que representa la cantidad de respuestas acertadas respecto al total de preguntas, la figura 11 muestra cada una de estas secciones.

Informe de Rendimiento

Inicio del Examen:	Fri Jan 13 2017 3:11:48
Termino del Examen:	Fri Jan 13 2017 3:18:44
Tiempo ocupado en resolver el examen:	
Preguntas Respondidas:	0 / 5
Puntaje:	0/24 (0%)

Detalle de sus respuestas y retroalimentación

Haga click sobre el número de la pregunta para revisar sus respuestas, y si está disponible, la solución al problema.

Número de la Pregunta	Puntaje
1	0 / 4
2	0 / 2
3	0 / 10
4	0 / 4
5	0 / 4

Imprimir informe de resultados

Figura 11. Informe de rendimiento, respuestas y retroalimentación

En la sección de respuestas y retroalimentación se muestra en una tabla el número de la pregunta y el puntaje obtenido en cada una, si el estudiante da clic sobre una de ellas entonces se mostrará la respuesta dada por el estudiante y la respuesta correcta en caso que haya contestado erróneamente, ver figura 12.

Anterior
Revisión: Pregunta 1
Siguiente
☰

a)

Determinar las componentes de \vec{AB} y \vec{DC} .

$\vec{AB} = (\text{input} \text{ } \text{input} \text{ } \text{input}) \times 0$ Respuesta correcta: (-1, 0, 9)

$\vec{DC} = (\text{input} \text{ } \text{input} \text{ } \text{input}) \times 0$ Respuesta correcta: (8, 20, 3)

No Respondida. ✖

b)

Hallar las logitudes de estos vectores.

$|\vec{AB}| =$

✖

Respuesta correcta: $\sqrt{(b_1 - a_1)^2 + (b_2 - a_2)^2 + (b_3 - a_3)^2}$

Figura 12. Revisión de examen

I) Gestión del Módulo Educativo

A este módulo solo tiene acceso el profesor encargado de la asignatura, el proyecto permite gestionar todo el contenido, ya sea insertar, modificar o eliminar la información. Esto se debe a las potencialidades que brinda este software de reeditar el contenido de su proyecto.

4. Propuestas metodológicas para el uso de GeAWeb y validación de los resultados

La propuesta metodológica para el uso de GeAWeb parte del resultado de la investigación en la exploración de las vías más adecuadas para el uso de los OVA en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría Analítica. Para ello se realizó consultas a expertos y un análisis bibliográfico del tema, además de la experiencia obtenida con estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática de la Universidad de Holguín.

Se tuvieron en cuenta indicaciones emanadas de la Didáctica de la Matemática, cuya eficacia ha sido demostrada en numerosas ocasiones y se adoptaron formas de trabajo recomendadas por los autores de la teoría sobre la educación desarrolladora (Rodríguez, 2003).

A continuación se proponen algunas recomendaciones metodológicas para el uso del Objeto Virtual de Aprendizaje GeAWeb:

- 1- En cuanto a los contenidos no se producen cambios significativos; las transformaciones se realizan en los medios de enseñanza tradicionalmente empleados, se recomienda su uso en los temas para el estudio de cónicas y cuádricas en las clases prácticas; así como la utilización de la sección de video tutoriales para la resolución de problemas mediante asistentes matemáticos.
- 2- En lo referente a las formas de organización de las clases se recomienda incluir al menos 6 horas clases de laboratorios, para la resolución de problemas mediante el uso de GeAWeb y Asistentes Matemáticos referenciados en este.
- 3- Dedicar actividades prácticas para la realización de los exámenes electrónicos incluidos en el software, esto influye en la evaluación y autoevaluación de los estudiantes incentivándolos al estudio de la asignatura.
- 4- En la elaboración de los exámenes electrónicos a incluir en GeAWeb el profesor debe tener en cuenta las características de los estudiantes y que el contenido a evaluar vaya de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular y cumpla con los objetivos de la asignatura.
- 5- Los problemas propuestos en las actividades prácticas y en los exámenes electrónicos deben estar interrelacionados con las diferentes disciplinas, tales como el Álgebra y el Análisis Matemáticos y enfocarse en aplicaciones de la Geometría Analítica en otras ciencias (Arquitectura, Gráficos por Ordenadores, Procesamiento de Imágenes, Diseño Industrial entre otros).
- 6- Para una correcta explotación de GeAWeb se recomienda que los profesores tengan conocimiento de las herramientas eXeLearning, Numbas y Moodle con las cuales podrá modificar contenidos y exámenes; también deben ser capaces de preparar a los estudiantes para el uso correcto del OVA.

4.1. Validación de los resultados

Luego de transitar por la etapa de diseño y programación de GeAWeb se escogió el Método Delphi para determinar la calidad de los contenidos y el diseño informático del software (Häder & Häder, 2000; Gordon, 2008; Cruz & Martínez, 2012; von der Gracht, 2012; Irdyanti et. al.,

2015). Para la valoración del software se consultaron a dos grupos de expertos, el primero compuesto por 8 profesores del departamento de Licenciatura en Matemática para evaluar la calidad de los contenidos y 7 profesores (3 del departamento de Tecnología Educativa, 2 del departamento de Sistema de Información y Bases de Datos y 2 del departamento de Comunicación Institucional) para evaluar el diseño informático del software.

En una primera ronda del método se aplicaron dos encuestas una para los expertos evaluar y valorar el contenido y la otra para la calidad del diseño y programación del software, a los mismos se les dio con anterioridad el producto informático para que interactuarán con todas las funcionalidades que brinda. Las encuestas quedaron estructuradas con un total de 18 indicadores, los cuales fueron escogidos de los propuestos por Marqués (2001), Martínez (2002), para evaluar sitios web educativos.

Los criterios de valoración definidos fueron: Muy Adecuado (MA), Bastante Adecuado (BA), Adecuado (A), Poco Adecuado (PA) ó No Adecuado (NA). Para el procesamiento de los resultados de las encuestas a expertos se utilizó el Microsoft Excel.

Los 14 indicadores propuestos en la valoración de los contenidos de GeAWeb (Anexo 1) recibieron una valoración global de "*Bastante adecuado*"; en relación con el diseño y programación del producto se tuvieron en cuenta cuatro indicadores (Anexo 2) de los cuales, el indicador uno recibió una valoración de "*Muy adecuado*", el dos de "*Poco Adecuado*", y el tres y cuatro de "*Adecuado*". Señalar que se crearon estos dos grupos para obtener una mejor evaluación y poder ser más conclusivos en cuanto a los resultados, los expertos fueron en ramas de: Geometría Analítica, Didáctica de la Matemática, Programación, Diseño de Aplicaciones Web, Desarrollo de Bases de Datos, Comunicación Social y Tecnología Educativa.

En el Anexo 1 y 2 se encuentran los resultados de la primera ronda del procesamiento de la consulta a los expertos en el contenido, diseño y programación del producto informático elaborado.

Es importante resaltar que en la primera ronda del método Delphi, los expertos consultados enunciaron algunas insatisfacciones e hicieron algunas recomendaciones:

1. Algunos conceptos no se enuncian con la mayor claridad y precisión, pudiera tener en cuenta el uso de los mapas conceptuales para una mayor interiorización.
2. Muchas de las clases prácticas se enfocan en ejercicios teóricos, tenga en cuenta que el perfil del futuro egresado incluye la aplicación de contenidos a situaciones prácticas.
3. Incluir varios problemas orientados al ejercicio independiente con sus respectivas orientaciones metodológicas.
4. Utilizar colores menos llamativos pues tienden a disociar al estudiante del contenido; emplear un tamaño de fuente un poco más grande para que la vista tienda a agotarse menos.
5. Mejorar la organización en los elementos del menú y los iconos que se muestran estén en mayor correspondencia con el contenido que se aborda.
6. Usar conceptos como zonas calientes y mejorar el estilo del sitio para motivar a los estudiantes.

Teniendo en cuenta que los indicadores dos, tres y cuatro de la encuesta en el arrojaron bajas puntuaciones y las recomendaciones efectuadas por los expertos condujeron a realizar modificaciones en GeAWeb; se realizaron cambios profundos en lo que se refiere al diseño informático del software y en algunos aspectos metodológicos lo cual condujo a una segunda

ronda de encuestas a los expertos. En los Anexo 3 y 4 se muestran los resultados de la segunda ronda.

A continuación se exponen varios juicios de los expertos:

El experto 5:

“GeAWeb propone un nuevo medio para la enseñanza y el aprendizaje de la Geometría Analítica, los contenidos se exponen con rigor científico y tiene una metodología intrínseca que hace que el alumno se sienta motivado hacia la asignatura. El trabajo con conceptos como zonas calientes, orientaciones metodológicas de los contenidos, galería de imágenes, video tutoriales, bibliografía y exámenes electrónicos hacen de GeAWeb un software educativo innovador; en mis años de trabajo no había visto una herramienta con tantas potencialidades para la enseñanza de la Geometría Analítica”

Por otro lado el experto 2 plantea:

“Geometría Analítica en la Web (GeAWeb) tiene un diseño informático creativo y de avanzada, el hecho de que puedas ejecutarlos en múltiples plataformas (computadoras, celulares, tablets) y en varios sistemas operativos (Linux, Windows, Macintosh, Android, iOS) hacen que GeAWeb pueda explotarse de varias formas para el estudio de esta rama de las Matemáticas; los software que se utilizaron para su desarrollo hacen que tenga alta eficiencia y un buen rendimiento en el dispositivo que se ejecute. GeAWeb es uno de los OVA que es pionero en la integración con la plataforma educativa Moodle”

5. Conclusiones

- 1- El estudio realizado sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje en la asignatura Geometría Analítica de la carrera de Licenciatura en Matemática con énfasis en la utilización de los OVA permitió develar algunas de las problemáticas que afectan la formación de un matemático de perfil amplio.
- 2- La bibliografía utilizada analiza algunos contenidos de la asignatura, pero carecen de explicaciones que relacionen la aplicación de la misma con el papel que desempeñará el futuro licenciado en Matemática.
- 3- Los resultados del diagnóstico realizado permiten afirmar que no existe una adecuada utilización de los OVA en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica, lo que avala la necesidad de perfeccionar desde el punto de vista práctico la concepción de este proceso.
- 4- La investigación realizada permitió elaborar una propuesta concreta de GeAWeb, que responde a los objetivos y contenidos del programa de la asignatura Geometría Analítica e integre, con un enfoque profesional, los contenidos teóricos y prácticos que contribuyen a elevar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje lo cual influye de forma directa en la formación de un matemático de perfil amplio.
- 5- El método Dephi permitió evidenciar la validez teórica de la propuesta. Los contenidos, diseño y programación de GeAWeb fueron valorados de forma general como *Muy Adecuado* por los expertos.

6. Recomendaciones

- 1- Someter el OVA a pruebas experimentales con vistas a evaluar su contribución al proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica.

- 2- Desarrollar un módulo integrado a la plataforma Moodle que permita obtener datos del OVA para procesamientos estadísticos.
- 3- Extender el OVA a otras carreras que utilicen contenidos propios de la Geometría Analítica.

7. Referencias bibliográficas

- Coloma, O. (2008). *Concepción didáctica para la utilización del software educativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico "José de la luz y Caballero", Holguín.
- Cruz, I., & Puentes, A. (2012). Innovación Educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática. *Educación Mediática y TIC*, 1(2), 127-147.
- Cruz, M., & Martínez, M. (2012). Perfeccionamiento de un instrumento para la selección de expertos en las investigaciones educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 167-179. Recuperado el 25 de 11 de 2016, de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cruzmtnz2012.html>
- Cubero, S. (2008). *Elaboración de contenidos con eXelearning*.
- De Guzmán, M. (1993). *Enseñanza de las ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones*. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Ed. Popular.
- De Guzmán, M. (1994). Programas de ordenador en la educación Matemática. *Anaya Educación*.
- Fernández, J. (2007). *Metodología didáctica para la enseñanza de la Matemática: Variables facilitadoras del aprendizaje*.
- García, J. (2008). *La didáctica de las Matemáticas: una visión general*. Red Telemática Educativa Europea.
- Gómez, B. (2003). *¿Qué aporta la didáctica de la Matemática a la formación inicial de los matemáticos?*, Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Universidad de Valencia. España.
- Gordon, J. (2008). *The Delphi Method. Futures Research Methodology*. The Millennium Project.
- Häder, M., & Häder Hrs, S. (2000). *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen*. ZUMA-Publikationen.
- Irdayanti, M., Ramlee, M., & Abdullah, Y. (2015). Delphi Technique: Enhancing Research In Technical And. *Journal of Technical Education and Training (JTET)*, 7(2), 12-23.
- Marqués, P. (2001). *Impacto de las TIC en el mundo educativo. Funciones y limitaciones de las TIC en educación*. J. Majó y P. Marqués. *La revolución educativa en la era de internet*. Barcelona, España: CissPraxis.
- Martínez, P. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS. INT M, 30.
- Mateus, J. (2009). *La enseñanza y el aprendizaje del Álgebra: una concepción didáctica mediante los sistemas informáticos*. Ciudad de la Habana: Universitaria.
- Ortega, P. (2002). Una estrategia didáctica para la enseñanza del Álgebra Lineal con el uso del sistema de cálculo algebraico Derive. *Complutense de Educación*, 13(2).
- Perfect, C. (2015). *A demonstration of Numbas, an assessment system for mathematical disciplines*. Newcastle University, UK.
- Rey, J., Hernández, C., Garnica, E., Jaime, I., & Medina, L. (2014). Aportes para investigar la enseñanza de la matemática en carreras ingeniería. *Ciencias Básicas de la Ingeniería*.
- Rico, L., Sierra, M., & Castro, E. (2000). *Didáctica de la Matemática. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Riveros, V., Mendoza, M., & Castro, R. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de instrucción de la matemática. *Quórum Académico*, 8(15), 111-130.
- Rodríguez, C. (2011). *Diagnóstico de las dificultades de la enseñanza – aprendizaje en un curso de Álgebra Lineal*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

- Coloma, O. (2008). *Concepción didáctica para la utilización del software educativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico "José de la luz y Caballero", Holguín.
- Cruz, I., & Puentes, A. (2012). Innovación Educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática. *Educación Mediática y TIC*, 1(2), 127-147.
- Cruz, M., & Martínez, M. (2012). Perfeccionamiento de un instrumento para la selección de expertos en las investigaciones educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 167-179. Recuperado el 25 de 11 de 2016, de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cruzmtnz2012.html>
- Cubero, S. (2008). *Elaboración de contenidos con eXelearning*.
- De Guzmán, M. (1993). *Enseñanza de las ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones*. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Ed. Popular.
- De Guzmán, M. (1994). Programas de ordenador en la educación Matemática. *Anaya Educación*.
- Fernández, J. (2007). *Metodología didáctica para la enseñanza de la Matemática: Variables facilitadoras del aprendizaje*.
- García, J. (2008). *La didáctica de las Matemáticas: una visión general*. Red Telemática Educativa Europea.
- Gómez, B. (2003). *¿Qué aporta la didáctica de la Matemática a la formación inicial de los matemáticos?*, Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Universidad de Valencia. España.
- Gordon, J. (2008). *The Delphi Method. Futures Research Methodology*. The Millennium Project.
- Häder, M., & Häder Hrg, S. (2000). *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften. Methodische Forschungen und innovative Anwendungen*. ZUMA-Publikationen.
- Irdayanti, M., Ramlee, M., & Abdullah, Y. (2015). Delphi Technique: Enhancing Research In Technical And. *Journal of Technical Education and Training (JTET)*, 7(2), 12-23.
- Marqués, P. (2001). *Impacto de las TIC en el mundo educativo. Funciones y limitaciones de las TIC en educación*. J. Majó y P. Marqués. *La revolución educativa en la era de internet*. Barcelona, España: CissPraxis.
- Martínez, P. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS. INT M, 30.
- Mateus, J. (2009). *La enseñanza y el aprendizaje del Álgebra: una concepción didáctica mediante los sistemas informáticos*. Ciudad de la Habana: Universitaria.
- Ortega, P. (2002). Una estrategia didáctica para la enseñanza del Álgebra Lineal con el uso del sistema de cálculo algebraico Derive. *Complutense de Educación*, 13(2).
- Perfect, C. (2015). *A demonstration of Numbas, an assessment system for mathematical disciplines*. Newcastle University, UK.
- Rey, J., Hernández, C., Garnica, E., Jaime, I., & Medina, L. (2014). Aportes para investigar la enseñanza de la matemática en carreras ingeniería. *Ciencias Básicas de la Ingeniería*.
- Rico, L., Sierra, M., & Castro, E. (2000). *Didáctica de la Matemática. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Riveros, V., Mendoza, M., & Castro, R. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de instrucción de la matemática. *Quórum Académico*, 8(15), 111-130.
- Rodríguez, C. (2011). *Diagnóstico de las dificultades de la enseñanza – aprendizaje en un curso de Álgebra Lineal*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Rodríguez, J. (2003). *Una propuesta metodológica para la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las funciones matemáticas*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Departamento de Matemática, Ciudad de la Habana.
- Salat, R. (2012). El potencial de los sistemas informáticos. *Didáctica de las Matemáticas*, 81, 15-24.
- Segura Vidal, C., Cruz Cruz, J., & Parra Inza, E. (2015). Design of learning virtual object for analytical geometry. *III Taller Científico INFOMAT*. Universidad de Guantánamo, Cuba.
- Stewart, I. (2008). *Historia de las Matemáticas en los últimos 10.000 años*. Barcelona: Critica.

- Tamayo, R. (2015). *Objetos virtuales de aprendizaje de Física Moderna para la carrera de Ingeniería Mecánica*. Universidad de Holguín, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Holguín.
- Trejo, E., Camarena, P., & Trejo, N. (2013). Las matemáticas en la formación de un ingeniero: la matemática en contexto como propuesta metodológica. *Docencia Universitaria*, 11(Especial), 397-424.
- Vílchez, E. (2006). Impacto de las Nuevas Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones para la Enseñanza de la Matemática en la Educación Superior. *Revista Digital Matemática Educación e Internet*, 7(2).
- Von der Gracht, H. (2012). Consensus measurement in Delphi studies. Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting & Social Change*, 1526-1536. doi:[10.1016/j.techfore.2012.04.013](https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.04.013)

Anexos

Anexo 1: Resultados de la consulta a expertos para valorar el contenido GeAWeb. Listado de indicadores (Pregunta 2)

Ítems	Indicadores
1	Correspondencia de los contenidos con el Programa de la Asignatura.
2	Claridad y precisión del lenguaje empleado.
3	Calidad visual y pertinencia de las ilustraciones.
4	Contribución de las ilustraciones a la comprensión del contenido.
5	Actualización de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores).
6	Nivel de dificultad de los contenidos y las actividades prácticas (de lo simple a lo complejo).
7	Claridad y precisión de los conceptos.
8	Nivel de integración entre los temas.
9	Integración de elementos teóricos y prácticos.
10	Correspondencia entre los contenidos y la información necesaria para el desarrollo de las actividades prácticas
11	Orientación del trabajo independiente (ejercicios, problemas, tareas).
12	Contribución al desarrollo del trabajo independiente del estudiante.
13	Contribución al desarrollo del pensamiento lógico del estudiante.
14	Contribución a la formación profesional del estudiante.

Escala para aplicar los criterios

Criterio	Promedio (p)
NA	$1 \leq p < 1.5$
PA	$1.5 \leq p < 2.5$
A	$2.5 \leq p < 3.5$
BA	$3.5 \leq p < 4.5$
MA	$4.5 \leq p \leq 5$

Tabla de frecuencias

Ítems	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado	Promedio	Criterio
1	5	3	0	0	0	4,63	MA
2	4	2	2	0	0	4,25	BA
3	2	4	2	0	0	4,00	BA
4	6	0	2	0	0	4,50	BA
5	4	3	1	0	0	4,38	BA
6	6	1	1	0	0	4,63	BA
7	3	2	3	0	0	4,00	BA
8	8	0	0	0	0	5,00	MA
9	3	2	3	0	0	4,00	BA
10	5	3	0	0	0	4,63	BA
11	6	2	0	0	0	4,75	BA
12	4	4	0	0	0	4,50	BA
13	2	6	0	0	0	4,25	BA
14	6	1	1	0	0	4,63	BA

Anexo 2: Resultados de la consulta a expertos para valorar las funcionalidades, diseño y programación de GeAWeb.

Listado de indicadores

Ítems	Indicadores
1	Calidad técnica del producto electrónico (sistema de navegación, acceso a los contenidos, funcionamiento de los enlaces, etc.)
2	Calidad estética del producto electrónico (diseño de las pantallas, menús, botones, iconos, espacios de texto-imágenes, tamaño y tipo de letras, fondos, colores, etc.)
3	Potencialidad comunicativa del producto electrónico (conexiones entre las diferentes pantallas y partes del OVA)
4	Capacidad de motivación del producto electrónico (despierta y mantiene la curiosidad y el interés de los usuarios hacia el contenido)

Escala para aplicar los criterios

Criterio	Promedio (p)
NA	$1 \leq p < 1.5$
PA	$1.5 \leq p < 2.5$
A	$2.5 \leq p < 3.5$
BA	$3.5 \leq p < 4.5$
MA	$4.5 \leq p \leq 5$

Tabla de frecuencias

Ítems	Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado	Promedio	Criterio
1	7	0	0	0	0	5,00	MA
2	0	2	2	3	0	2,86	A
3	0	3	1	3	0	3,00	A
4	2	0	1	4	0	3,00	A

Anexo 3: Resultados de la encuesta para la segunda ronda del método Delphi para someter a valoración la calidad del contenido de GeAWeb

Escala para aplicar los criterios

Criterio	Promedio (p)
NA	$1 \leq p < 1.5$
PA	$1.5 \leq p < 2.5$
A	$2.5 \leq p < 3.5$
BA	$3.5 \leq p < 4.5$
MA	$4.5 \leq p \leq 5$

Tabla de Frecuencias

Pregunta	MA	BA	A	PA	NA	Promedio	Criterio
1	4	4	0	0	0	4,50	MA
2	8	0	0	0	0	5,00	MA
3	6	2	0	0	0	4,75	MA

Anexo 4: Resultados de la encuesta para la segunda ronda del método Delphi para someter a valoración las funcionalidades, diseño y programación de GeAWeb.

Escala para aplicar los criterios

Criterio	Promedio (p)
NA	$1 \leq p < 1.5$
PA	$1.5 \leq p < 2.5$
A	$2.5 \leq p < 3.5$
BA	$3.5 \leq p < 4.5$
MA	$4.5 \leq p \leq 5$

Tabla de Frecuencias

Pregunta	MA	BA	A	PA	NA	Promedio	Criterio
1	6	1	0	0	0	4,86	MA
2	7	0	0	0	0	5,00	MA
3	5	2	0	0	0	4,71	MA

Pregunta 5

Si: 6

No: 1

El 85,71% considera que la aplicación tiene un carácter motivador para favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Geometría Analítica.



Prácticas de evaluación del aprendizaje en Bachilleratos Tecnológicos

Teachers' practices to assess learning in the Technological High School System

Javier Loredó,
Francisco Alvarado,

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2017

Loredó, J. y Alvarado, F. (2017). Prácticas de evaluación del aprendizaje en Bachilleratos Tecnológicos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 113 – 126.



Prácticas de evaluación del aprendizaje en Bachilleratos Tecnológicos

Teachers' practices to assess learning in the Technological High School System

Javier Loredó, javier.loredo@gmail.com

Francisco Alvarado, francisco.alvarado@ibero.mx

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Resumen

En este artículo se presentan parciales resultados de una investigación cuyo objetivo fue diagnosticar las prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes de Bachilleratos Tecnológicos, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La investigación fue mixta de tipo descriptivo, y para la obtención de la información se aplicó un instrumento de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo. La muestra fue de 4,061 docentes de bachillerato de todo el país, que respondieron a un cuestionario en línea, con el apoyo de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Secretaría de Educación Pública. En general, se encontró que, si bien los docentes se han apropiado del discurso de la RIEMS, siguen sin modificar sustancialmente sus prácticas evaluativas en el aula; y por tanto, se requiere intensificar la capacitación dirigida a los docentes en los temas relativos a la evaluación por competencias

Abstract

This paper reports the results of a research aimed to diagnose, in the case of Technological Higher Secondary (Bachilleratos Tecnológicos), teaching practices for assessing students learning, within the framework of the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (RIEMS). It was a descriptive research with a mixed method design. There were designed specific instruments for the collection of quantitative and qualitative data respectively. The sample consist of 4061 teachers from all over the country; teachers answered an online questionnaire survey?, The application of the survey was supported by the Sector Coordination of Academic Development (COSDAC) of the Ministry of Education. There were also conducted in-depth interviews in a Technological Higher Secondary. Overall, it was found that while teachers have appropriated the discourse of RIEMS, they remain without relevant modifications in teachers' classroom assessment practices; therefore we conclude that it is necessary to intensify teachers assessment training specifically on issues related to competency assessment

Palabras clave

Educación media superior; Enseñanza; Evaluación del aprendizaje

Keywords

Higher secondary education; Teaching; Learning assessment

1. Introducción

El término evaluación provoca gran interés entre todos los agentes educativos y con frecuencia está presente en los discursos o textos de la materia. El progreso de la evaluación educativa como área de conocimiento y como práctica profesional, surgió desde la década de los años sesenta con el impulso que recibió en los Estados Unidos a raíz de la búsqueda de respuestas veraces sobre el funcionamiento del sistema educativo de ese país, y más tarde, con el posterior aliento de iniciativas internacionales como la construcción de indicadores educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros esfuerzos (Tiana, 2008: 275-277).

La evaluación que fundamenta la toma de decisiones respecto a la mejora de la calidad educativa de un país, se realiza mediante sistemas de amplia cobertura. El foco de atención está sobre la cobertura, la eficiencia terminal, hasta el desempeño de los alumnos. La generalidad de los sistemas de evaluación de este tipo, han puesto en el centro de su tarea los aprendizajes de los estudiantes.

En esta tendencia de ampliación y crecimiento de la evaluación, surge el interés por realizar este trabajo, que se circunscribe al sector de la Educación Media Superior, específicamente al Bachillerato Tecnológico, considerando las directrices planteadas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En el sexenio 2006-2012 el gobierno mexicano decidió realizar la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS), vinculada con la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, cuyo objetivo es garantizar una formación humanista en los jóvenes bachilleres.

La RIEMS se implementó en 2008 con un modelo educativo basado en competencias, un marco curricular compartido y un perfil de egreso común, con la intención de mejorar la definición y la pertinencia de la oferta de la Educación Media Superior (EMS).

Después de cuatro años de esta renovación, en el año 2012 se estableció el carácter obligatorio de la EMS; sin embargo, los profesores de este nivel, que no fueron formados en el nuevo modelo basado en competencias, se enfrentan a la problemática de instrumentar la Reforma, en una transición que implica cambios epistemológicos en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como modificaciones que han de ser reflejadas en las fases de la planeación, la conducción y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En 2011 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó un diagnóstico sobre la situación que guarda la EMS y los desafíos que enfrenta; sin embargo, no incluyó información sobre las prácticas docentes dentro del aula.

Un acercamiento a las prácticas habituales que los docentes utilizan en forma cotidiana en su enseñanza, y que son fundamentales para estimular el perfeccionamiento constante de su propio quehacer y también del aprendizaje de los estudiantes, es indispensable si se quiere obtener una valoración más acabada de la implementación del actual modelo de la EMS. Entre los aspectos fundamentales de dichas prácticas se encuentran acciones relacionadas con la evaluación del aprendizaje, objeto de estudio de la investigación realizada y que se expone en este artículo.

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 define a la Educación Media Superior (EMS) como el *“Tipo educativo cuyos estudios obligatorios antecedentes son los de la secundaria. Comprende el bachillerato y el profesional técnico. Tiene una duración de dos a cuatro años, dependiendo del tipo de servicio”* (p. 102); además, la EMS *“tiene el fin de profundizar en la formación integral de los estudiantes, independientemente de que al término de esta etapa continúen sus estudios o ingresen al mundo del trabajo. Asimismo, es la última etapa educativa antes de que las personas lleguen a la edad adulta”* (p. 28). Se trata de un nivel orientado a jóvenes entre 15 y 17 años, y es propedéutico para la educación superior.

El Artículo 37 de la Ley General de Educación, por su parte, señala que “*el tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes*” (p. 17). La Educación Media Superior ya forma parte de la educación obligatoria, de acuerdo con lo que señalan los Artículos 3° y 31° Constitucionales.

De acuerdo con cifras del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP, en el ciclo escolar 2013-2014 la matrícula en EMS se distribuyó de la siguiente manera: casi 62% de los estudiantes cursan el bachillerato general; 30% bachillerato tecnológico; 6.5% profesional técnico bachiller y 1.7% profesional técnico (SEP, 2014).

En relación con los problemas asociados con la evaluación del aprendizaje, que enfrenta la EMS, se tiene lo siguiente:

- La deserción total para la EMS ascendió a 14.3% al iniciar el ciclo 2013-2014, (INEE, 2015). Al respecto, el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012), permitió identificar que la falta de recursos económicos para pagar la inscripción, los pasajes o los útiles escolares, fue la principal razón mencionada. La segunda razón fue el disgusto por estudiar, y por último, la idea de que trabajar es más importante que estudiar. Esto muestra que los problemas escolares y personales pueden ser muy relevantes también, además de una economía limitada.
- La reprobación es un tema que no aparece como tal en el diagnóstico de la EMS que hace la SEP; no obstante, al examinar los datos del INEE, en cuanto a la tasa de aprobación se deduce que la reprobación es de alrededor del 15%. Este porcentaje probablemente se asocie de forma directa con la deserción pues, como se señaló, la falta de la competencia de estudio es una razón por la que los estudiantes abandonan las aulas.

En el sexenio 2006-2012, México no contaba con la posibilidad de otorgarles a sus estudiantes del Sistema Medio Superior la oportunidad de transitar en sus subsistemas, debido a la gama tan amplia que oferta, por lo que el gobierno de ese sexenio decidió realizar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) vinculada con la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, cuyo objetivo es garantizar una formación humanista, que estimule la criticidad, la capacidad de reflexión y la autonomía en los jóvenes bachilleres.

La RIEMS se implementó en 2008 con un modelo educativo basado en competencias, un marco curricular común, un perfil docente por competencias y un perfil de egreso común, con la intención de mejorar la definición y la pertinencia de la oferta de la Educación Media Superior (EMS), y la profesionalización de los servicios docentes de este nivel por medio de una certificación nacional.

Los profesores de este nivel, que no fueron formados como docentes en este modelo, se enfrentan a la problemática de cómo instrumentarla. Ante la necesidad de capacitar a estos docentes para la implementación del modelo planteado en la reforma, se creó el Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Como parte de la política dirigida a elevar la calidad de la EMS se ha creado el Sistema Nacional de Bachillerato, con el fin de acreditar a los planteles de EMS para que formen parte del SNB.

El Bachillerato Tecnológico tiene como objetivo propiciar una formación integral en sus estudiantes, con lo que contribuye a la amplitud y flexibilidad de la oferta del sistema educativo para atender a los intereses de los alumnos y las necesidades de desarrollo del país.

Esta modalidad es bivalente, esto es, se puede estudiar el bachillerato general que permite luego tener acceso a los estudios superiores, al tiempo que se cursan asignaturas que preparan a los estudiantes como técnicos de nivel medio superior.

La estructura curricular del nuevo modelo, tiene tres componentes (DOF, 2008: 18):

- Formación básica
- Formación propedéutica
- Formación profesional

Al concluir los tres años de estudios, los estudiantes obtienen un certificado. En cuanto cubren los requisitos necesarios, consiguen también un título y una cédula de la carrera técnica cursada.

El bachillerato tecnológico se cursa de manera presencial. Los estudiantes tienen una ruta curricular determinada y 80% de sus actividades de aprendizaje se realizan bajo supervisión de un docente. En el plantel reciben una mediación de sus profesores y requieren cubrir las evaluaciones que aplique la institución para acreditar sus estudios.

2. Planteamiento del problema

En 2011 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) comunicó los resultados del diagnóstico de la situación de la Educación Media Superior en el país, y entre los rubros incluidos no se abordaron las prácticas de los profesores en el aula. Entre los aspectos fundamentales que constituyen esas prácticas se encuentran los procedimientos e instrumentos utilizados por docentes en la evaluación de los aprendizajes, en particular para el estudio que se expone, fue de interés conocer qué tipos de aprendizajes de los estudiantes evalúan los docentes de Bachillerato Tecnológico y qué estrategias, procedimientos e instrumentos utilizan.

3. Metodología

Se realizó un estudio mixto que partió de la recolección de evidencias cuantitativas y de su análisis, seguido del método cualitativo; en lo que respecta a la primera fase, se diseñó un cuestionario y la información se analizó estadísticamente; para la segunda fase, se utilizaron entrevistas a profundidad en un plantel de bachillerato tecnológico.

Para la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario a 4,590 docentes de bachilleratos tecnológicos seleccionados de una base de datos del mismo sistema. Una vez analizadas las respuestas, la muestra quedó conformada por 4,061 docentes.

El trabajo de campo fue realizado en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 "Gertrudis Bocanegra", especializado en Trabajo Social, ubicado en la Ciudad de México.

Para la parte cuantitativa se diseñó un cuestionario constituido por las siguientes categorías de análisis: características de la población, planeación y conducción del proceso educativo, y evaluación del aprendizaje. Cabe señalar que las categorías de planeación y conducción de la enseñanza fueron incluidas para dar contexto a las respuestas sobre la evaluación de los aprendizajes, objeto de estudio de la investigación.

Para la parte cualitativa se utilizaron entrevistas en profundidad que exploraron aspectos sobre planeación y conducción de la enseñanza, y evaluación de los aprendizajes.

El cuestionario se aplicó en línea, con el apoyo de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para realizar el análisis

cuantitativo de la información se utilizó el programa SPSS versión 20. Para efectos del análisis se consideraron las siguientes pruebas: Alfa de Cronbach y tablas de contingencia para la sistematización y descripción de las prácticas de planeación y conducción de la enseñanza, y evaluación del aprendizaje.

Para las entrevistas, se tuvo acceso a ocho de los profesores de la institución, de quienes fue posible analizar su experiencia en la implementación de la RIEMS a través de entrevistas a profundidad, pudiendo conocer, además, sus planeaciones didácticas, sus instrumentos de evaluación y algunos trabajos de sus estudiantes.

4. Resultados

En relación con los resultados cuantitativos, se tiene lo siguiente:

- Los docentes encuestados que cuentan con estudios de licenciatura representan casi 50% de la muestra, seguidos por los que tienen estudios de maestría 34%, los docentes con grado de doctorado solo representan 2%, y 14% se distribuye en otros estudios.

El grueso de los docentes se encuentra en la fracción del profesorado de 46 o más años con 2,338 que conforman 51% de quienes respondieron a esta encuesta.

Estas características iniciales, parecen apuntar hacia la necesidad de promover el que los docentes cursen estudios de posgrado; asimismo, se requiere diseñar un plan de renovación de la planta docente considerando que 51% de los encuestados tienen 46 o más años de edad.

- Los docentes de los bachilleratos tecnológicos tienen una asignación centrada en la docencia, ya que, 4 de cada 10 docentes atienden 5 o más grupos. Esto permite aventurar que requieren tiempo institucional suficiente para planear, analizar y retroalimentar a los estudiantes.
- En relación con la formación para la aplicación de la RIEMS, 2,318 docentes (57%) de los encuestados han cursado la capacitación específica y solamente 301 (13%) han obtenido la certificación correspondiente.
- En lo referente a la planeación de la clase, 60% de los profesores señalaron que les cuesta poco o nada planear de acuerdo con la Reforma, 34% reportaron que les resulta de regular dificultad hacerlo; y solo 6 % indicaron que se les dificulta mucho o por completo.
- 73% de los profesores reportaron que les resulta fácil o muy fácil diseñar actividades para desarrollar competencias; y 27 % manifestó dificultad, cifra que representa a 1,096 docentes de la muestra considerada.
- En cuanto a los aspectos de la planeación conforme a la RIEMS, los maestros respondieron lo siguiente:

Actividad	Siempre o Casi siempre (%)
Realiza una introducción	99.5
Recupera conocimientos previos	99.1
Vincula el contenido de la sesión con otras materias del currículo	88.7
Promueve el trabajo grupal o en equipo	87.3
Utiliza método de proyectos	66.8
Utiliza simulación de procedimientos como método de trabajo	58.7
Utiliza el método de resolución de problemas	31.7

- Con respecto a la planeación de la evaluación 66% de los profesores refieren que se les hace fácil o muy fácil seleccionar o diseñar los instrumentos para evaluar por competencias.

En relación con la etapa de conducción de la clase, las respuestas de los encuestados sobre los diferentes aspectos se muestran enseguida.

- Respecto a las actividades que los docentes proponen en el aula al comenzar las sesiones, se tiene:

Actividad	Casi siempre o siempre (%)
Realizar una introducción del tema	99.4
Recuperar los conocimientos previos	99.1
Ubicar la relevancia del tema	98.5
Vincular el contenido de la sesión con contenidos revisados anteriormente	98.3
Explicar los objetivos de la sesión	97.4
Ubicar el tema en un contexto más amplio	96.7
Vincular el contenido de la sesión con otras materias	88.6

- La mayor dificultad señalada por los docentes, al iniciar sus clases, está en lograr una vinculación del contenido que se aborda con otras asignaturas, situación que resulta necesaria para estimular la integralidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Por otra parte, en relación con los materiales didácticos, 95% de los encuestados señalaron utilizarlos siempre o casi siempre; 90% refirieron que ellos mismos los elaboran.
- Los profesores indicaron utilizar las siguientes estrategias didácticas:

Actividad	Sí los utiliza (%)
Realiza preguntas generadoras	77.1
Reportes de investigación	76.0
Trabajo colaborativo	76.0
Retroalimentación del desempeño	68.4
Protocolos de investigación o investigaciones guiadas	68.2
Ejemplos modelo de la disciplina para demostrar una fórmula o teoría	63.1
Estudios de caso	59.6
Exposiciones	39.3
Resolución de problemas	31.7
Realiza síntesis del contenido	30.1
Mapas mentales o conceptuales	29.2
Uso del error	26.1
Experimentos	22.7
Recapitulaciones	14.0
Dinámicas de grupo	13.4

- Las dinámicas de grupo y las recapitulaciones son las estrategias menos utilizadas por los encuestados. Las primeras son deseables para promover la criticidad, la escucha activa y la argumentación de las ideas; características asociadas con la autonomía del educando. Repasar o recapitular es una actividad que favorece el afianzamiento de lo ya visto en la estructura cognitiva del alumno, favoreciendo la retención de lo aprendido y evitando el olvido, por lo que el uso de esta actividad apoya la construcción de

conocimientos. Por otra parte, los experimentos son usados por casi cada cuatro profesores, siendo una estrategia útil para el desarrollo de habilidades procedimentales, la elaboración de hipótesis, la obtención de inferencias y el análisis.

- Los profesores señalaron que los principales problemas que tienen al conducir sus sesiones son: llevar a cabo prácticas o actividades fuera del aula, hacer que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes y motivarlos para realizar sus tareas; la primera situación que puede obedecer a cuestiones de seguridad y logística, más a que a razones académicas; mientras que las dos siguientes parecen estar asociadas con la falta de habilidades pedagógicas, para promover tanto la metacognición como la motivación de los alumnos; a la vez, es importante resaltar la carencia de estrategias metacognitivas, así como la disciplina para la realización de un trabajo autónomo y orientado al logro, por parte de los estudiantes.
- Aunque los profesores expresan como la competencia que trabajan con mayor frecuencia *participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos*, esto contrasta con las actividades que menos se sugieren a los estudiantes realizar: exposiciones en equipo e investigaciones por equipo. Otra de las competencias que indicaron trabajar frecuentemente es *valorarse a sí mismo, y abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue*, no obstante, en párrafos previos se indicaba la dificultad para que el estudiante reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje.
- La RIEMS establece que en cada evaluación parcial esté presente, al menos en una ocasión, cada tipo de evaluación: la hetero-evaluación, la co-evaluación y la auto-evaluación. En cuanto a la hetero-evaluación, 58% de los docentes declaran cumplir con este rubro, 30% cumplirlo en uno o dos parciales. En relación a la co-evaluación, 47% mencionan cubrir con este requisito, 44% cumplirlo parcialmente.
- La auto-evaluación es importante para que el alumno vaya monitoreando su aprendizaje y pueda tomar las decisiones oportunas y conducentes para mejorar. 48% de los docentes encuestados indican satisfacer este requisito y 41% parcialmente.
- La evaluación cumple diversas funciones, se solicitó a los profesores que respondieran sobre ellas. 67%, es decir dos de cada tres coincide en que siempre es un proceso formativo.
- Otra de las funciones de la evaluación es la verificación de lo aprendido, alrededor de 60% declara que siempre es una función de la evaluación, y aproximadamente 40%, declara que casi siempre. En el sentido de calificar como función de la evaluación, la encuesta arroja lo siguiente: 44% dice que casi siempre se evalúa para calificar, mientras que 29% externa que siempre se evalúa para calificar. 21% dice que casi nunca se evalúa para este fin. La acreditación de un curso, como función de la evaluación, es considerada por los profesores encuestados de acuerdo con los siguientes porcentajes: 37 siempre, 45 dice que casi siempre, 14 declara que casi nunca se evalúa para acreditar.
- La retroalimentación es el acto de dar a conocer a los alumnos los resultados de un examen o una práctica. Sirve para que el alumno identifique sus áreas de oportunidad y mejore. 63%, expresa que uno de los usos de la evaluación siempre es la retroalimentación, 35% considera que casi siempre. Utilizar la evaluación como medio o método de control presenta opiniones divididas entre los profesores encuestados: 20% lo considera siempre una manera de control y predomina un 30% que casi siempre lo concibe como medio de control.

- Los contenidos a evaluar son: habilidades y destrezas, actitudes y desempeños, y el de menor énfasis serían los conocimientos fácticos, lo cual refleja la adhesión de los profesores encuestados hacia lo establecido en la RIEMS.
- 62% de los encuestados reportaron que el diseño de instrumentos para evaluar competencias es fácil o muy fácil. Los datos presentados reflejan una actitud positiva de la mayoría de los docentes encuestados hacia la elaboración de instrumentos como listas de cotejo, escalas estimativas y rúbricas.
- Las estrategias de evaluación reportadas por los participantes en este estudio son coherentes con el enfoque por competencias establecido en la RIEMS.
- Sobre la facilidad de utilizar estrategias para evaluar el progreso de los alumnos con dificultades de aprendizaje, 51% señaló que es fácil o muy fácil. Casi la mitad de los docentes dice tener dificultades para utilizar estas estrategias; se considera importante que un profesor capacitado debe conocer y saber cómo aplicar distintas estrategias tanto para la enseñanza como para la promoción del aprendizaje, y para alumnos con distintos perfiles. De esta manera, se reducirían los índices de reprobación y deserción, a la vez que se atendería el derecho a la educación de calidad con equidad.
- 65% declaran que se les hace fácil o muy fácil diversificar las estrategias de evaluación.
- Otro de los aspectos importantes, es que los alumnos conozcan las razones de sus aciertos y errores, así como de la valoración de su desempeño y las calificaciones asignadas. 93% de los docentes dicen que dar a conocer el sustento de sus calificaciones a los estudiantes es fácil o muy fácil; 7% dicen que se les hace difícil o muy difícil.
- Sobre la manera en que dan a conocer los resultados de sus evaluaciones sumativas: 53% las publica en listas, 11% dicen nunca publicarlas; 65% regresa el producto con la calificación al estudiante; 53% devuelve el producto con comentarios; 40% de los docentes siempre utilizan un ejemplo del producto y retroalimenta al grupo. Sobre la práctica de regresar al alumno el producto con la guía de evaluación, los datos muestran lo siguiente: 31% sí regresa el producto con la guía de evaluación; pero 31% señalan que casi nunca o nunca la regresan; este último porcentaje no es menor y evidencia que sus alumnos no se enteran de los criterios de evaluación en los cuales tienen éxito y en cuáles deben mejorar, lo que no abona a la confiabilidad de la heteroevaluación.
- La RIEMS propone que los alumnos discutan los resultados de sus productos, lo que les permite aprender de sus errores y en colaboración con otros; al respecto 15% siempre los organiza de esta forma contra 15% que nunca utiliza esta estrategia, 36% casi nunca la utiliza y 33% casi siempre la utiliza.
- En cuanto a las dificultades que tienen al momento de evaluar los aprendizajes conforme a la RIEMS, 59% señaló tener poca dificultad o ninguna; y al 6% se le dificulta mucho o por completo.
- Las competencias genéricas forman parte del perfil de egreso de EMS, 78% declara que su evaluación es fácil o muy fácil, en contraparte 22% dice que difícil o muy difícil, es decir, un poco más de la quinta parte, magnitud considerable, que requiere ser capacitada para cumplir con los propósitos de la RIEMS.

En relación con los resultados cualitativos, se tiene lo siguiente:

- El trabajo de campo fue realizado en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 “Gertrudis Bocanegra”, especializado en Trabajo Social, ubicado en la Ciudad de México.
- El estudio de caso integró a 10 profesores. Con ocho de ellos fue posible analizar su experiencia en la implementación de la RIEMS a través de entrevistas a profundidad, pudiendo conocer el análisis de sus planeaciones didácticas, sus instrumentos de evaluación y de algunos trabajos de los estudiantes. De dos profesores solo se obtuvo la entrevista, y no fue posible incluir evidencias especialmente sobre sus prácticas evaluativas.

La información obtenida por medio de las entrevistas y el análisis de las evidencias fue organizada en tres categorías: 1) capacitación y acompañamiento; 2) planeación didáctica; y 3) evaluación. Los aspectos relacionados con la conducción del proceso instruccional están subsumidos en el apartado de evaluación para evitar mayor fragmentación.

La capacitación docente ha tenido como principal figura el PROFORDEMS; de los 80 profesores que constituyen la planta docente del turno vespertino, solo cinco tomaron el diplomado completo y solo tres de ellos alcanzaron la certificación. Lo cual habla de la debilidad en la formación de los profesores respecto a la RIEMS.

Entre las principales razones para no concluir el PROFORDEMS se tienen:

- Falta de tiempo institucional para capacitarse.
- Falta de acompañamiento y retroalimentación de los tutores en línea.
- Poca relación de las actividades con su práctica docente.
- Carencia de modelos de planeación y conducción de la enseñanza y evaluación del aprendizaje por competencias.

Al concluir cada periodo semestral, los estudiantes realizan una evaluación de la calidad de la docencia respondiendo a un cuestionario, cuyos resultados ofrecen a los profesores sugerencias de cómo mejorar algunos de los momentos de la práctica docente. Con base en ello, el profesor selecciona de la oferta de cursos y talleres que el centro ofrece, a cuál o cuáles de ellos asistir.

¿Cómo es la capacitación que reciben por parte de la Institución? Un profesor señaló de viva voz lo siguiente:

“Recibimos cursos de capacitación entre cada semestre que elegimos, o que nos sugieren, según las encuestas que se les realizan a los alumnos. Las recomendaciones se hacen cuando hay muchos alumnos señalando algún punto débil, pero nunca son impuestos, ni existen sanciones si no asistes. Este semestre tomé un curso sobre lógica, que trataba sobre cómo enseñar la lógica, es una materia totalmente nueva para mí y en la Academia no hay ningún filósofo, así que nos ha costado mucho trabajo y hemos tenido que hacer muchos ejercicios” (P1).

Así, en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 “Gertrudis Bocanegra”, con la intención de actualizar a los docentes, reflexionar sobre la RIEMS y garantizar la capacitación y el acompañamiento, se ofrecieron cursos y talleres relacionados con la implementación de la reforma dentro del aula.

“En esta ocasión la subdirectora nos permitió tomar un curso de planeación...las primeras dos semanas fueron teóricas y en la tercera ya tuvimos que terminar con esto. [Señala una planeación]. Dijimos: si tomamos otro curso de los que ofrecen como “tutorías” o “desarrollo personal” luego ya no sabemos qué hacer con esto [señala la planeación]”. (P5).

Durante este periodo de aproximadamente un mes, los profesores tienen que realizar de manera simultánea diversas actividades, tales como: 1) participar en al menos un curso o taller de capacitación; 2) evaluar en Academia los cursos impartidos en el semestre que termina; 3) diseñar y elaborar la planeación de los cursos que se impartirán el siguiente semestre, así como los instrumentos de evaluación del aprendizaje que utilizarán; 4) y en caso de ser profesores de medio tiempo o tiempo completo, tener a su cargo un curso de regularización para los estudiantes que han reprobado alguna asignatura.

Todas estas actividades son percibidas en el centro como proceso de capacitación y acompañamiento para mejorar la práctica docente, al intercambiar experiencias y sugerencias para la instrumentación de la reforma. En general, se pudo observar que los intereses de los docentes están en recibir capacitación que les permita adaptarse tanto a los cambios de asignatura, o pedagógicos que implica la enseñanza en dichas disciplinas.

La planeación del curso se realiza a través del trabajo conjunto de las Academias y las principales actividades son:

- Selección de contenidos.
- Selección de competencias.
- Diseño y selección de actividades de aprendizaje.
- Selección de recursos.
- Diseño de la evaluación: criterios de evaluación, instrumentos.

Las actividades de planeación son orientadas por los programas, diseñados y propuestos por la COSDAC, y sistematizadas en un formato proporcionado por la institución; se observan ligeras modificaciones entre periodo y periodo, así como entre los profesores que imparten las asignaturas de los componentes de formación básica y propedéutica, y profesores que imparten los módulos del componente de formación profesional.

En cuanto a las funciones de la evaluación, se muestran enseguida, algunos ejemplos de los instrumentos que los docentes dicen utilizar y la manera en que los emplean:

5. Evaluación diagnóstica

Academia	Instrumento	Agente	Descripción
Química II	Examen	Heteroevaluación	El contenido del examen evalúa conocimientos fácticos y conceptuales, una pregunta evalúa actitudes.
Biología	Examen	Autoevaluación	Se especifica como función de la evaluación: "activar los referentes previos que tienen los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje". A pesar de que se especifica que el examen no tendrá ningún valor en la acreditación de la asignatura, en los criterios de evaluación se le asigna un valor del 30%.
Módulo I Submódulo II	Lluvia de ideas Preguntas generares	Heteroevaluación Autoevaluación	Conocer los conceptos que tienen los estudiantes en relación con la materia, así como su actitud con respecto al trabajo social.

Como se puede observar, los docentes hacen un manejo pertinente de los instrumentos, con el fin de detectar el nivel de conocimientos previos; solamente se observa una contradicción en la

materia de Biología, en la que, las consecuencias de la evaluación diagnóstica tienen peso sobre la calificación del estudiante, lo que se contrapone con la naturaleza y finalidad de este tipo de evaluación.

6. Evaluación formativa

Química II	Observación directa Lista de cotejo Libro de texto Cuaderno trabajo Rúbrica	No especifica	La evaluación formativa es regulada principalmente por la observación directa del profesor, a pesar que ésta no se especifica, ni se reconoce en la planeación.
Biología	Lista de cotejo y Rúbricas de evaluación	Coevaluación Heteroevaluación	Está dirigida a la evaluación de contenidos factuales, y al manejo de recursos visuales. Se observa coherencia entre los instrumentos de evaluación, los productos de aprendizaje y los contenidos de la enseñanza; sin embargo, las dos evidencias propuestas para la evaluación formativa tienen asignado el 15% de la evaluación sumativa.
Módulo I Submódulo II	Listas de cotejo	Heteroevaluación Autoevaluación	Proponen elementos para la evaluación de contenidos conceptuales, actitudinales y procesuales.

Los docentes, en general, hacen un buen manejo de los instrumentos para este tipo de evaluación, aunque sería necesario que expliciten con mayor precisión, los criterios de evaluación asociados con los desempeños, lo cual requiere una mayor formación sobre la evaluación por competencias. Nuevamente, en el caso de Biología, se observa un uso inadecuado de la evaluación formativa al asignarle calificación.

7. Evaluación sumativa

Química I	Examen Rúbrica de evaluación para reporte de investigación Lista de cotejo para línea del tiempo Línea del tiempo para práctica de laboratorio	No especifica	80% del valor de la evaluación final está integrado por actividades que el profesor señala como evaluaciones formativas, 20% se evalúa a través de un examen, que en la planeación está señalado como evaluación diagnóstica.
Biología	Rúbrica para evaluar un mapa mental Lista de cotejo, para evaluar respuestas a preguntas	Heteroevaluación	Integra la evaluación de contenidos factuales, conceptuales y actitudinales en el marco de la disciplina. Se observa el uso de la evaluación sumativa en los tres momentos de la planeación: apertura, desarrollo y cierre. Del total de actividades planteadas, 70% concluyen con un producto de aprendizaje especificado para la acreditación.
MI SM I	Resúmenes Mapas conceptuales Diagramas Listado de problemas Fichas de trabajo Cuadros y gráficas Listas de cotejo	Heteroevaluación Autoevaluación	Se observa que todas las actividades desarrolladas por el estudiante concluyen en un producto de aprendizaje evaluable que es considerado en la evaluación sumativa.

Estos datos indican que los docentes han incorporado el discurso de la evaluación por competencias; sin embargo, están fallando en la aplicación de los instrumentos asociados a los diferentes tipos de evaluación, al vincularlos, en varios casos, con la acreditación; situación que debilita el sentido y función de la evaluación como apoyo para el aprendizaje y el monitoreo que los estudiantes deben tener de sus propios procesos.

8. Conclusiones

En relación con el análisis de las planeaciones realizadas por los profesores, se observan prácticas de evaluación centradas en la calificación, ya que con los diferentes productos de aprendizaje se asigna un valor con respecto a la nota que logrará el estudiante para acreditar la materia.

En cuanto a la formación que los profesores tienen sobre cómo llevar a cabo de mejor manera sus prácticas evaluativas, llaman la atención algunos datos ya expuestos como que, 38% de los docentes considera difícil o muy difícil diseñar instrumentos idóneos para evaluar competencias; este porcentaje está indicando la necesidad de impulsar con mayor énfasis espacios donde los profesores puedan mejorar en estas tareas de diseño.

Casi la mitad de los docentes tiene serias dificultades para evaluar el progreso de los estudiantes que manifiestan dificultades en sus aprendizajes, situación que es relevante atender para que los alumnos puedan desarrollar las competencias del perfil de egreso.

Más de un tercio de los profesores consideran difícil o muy difícil diversificar las estrategias de evaluación, situación que merece atención en la planeación de los cursos y talleres para docentes, pues la valoración de competencias y las obvias diferencias individuales de los alumnos, requieren la aplicación de estrategias distintas y pertinentes.

Uno de cada cuatro docentes tiene dificultad para promover la autoevaluación en sus estudiantes, porcentaje alto que requiere una intervención de apoyo, pues uno de los rasgos importantes del perfil de la EMS es la autonomía de los jóvenes, para lo cual ejercer la autoevaluación es un elemento relevante. Uno de cada cuatro maestros considera difícil o muy difícil promover la co-evaluación, lo que también requiere atención en el mismo sentido.

Finalmente, se puede concluir: 1) los profesores se han apropiado del discurso de la RIEMS, sin modificar sustancialmente sus prácticas evaluativas en el aula; 2) se requiere intensificar la capacitación dirigida a los docentes en los temas relativos a la evaluación por competencias; 3) en relación con el estudio de caso, se puede sostener que actualmente no se está aplicando la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como se ha especificado en los documentos de la RIEMS, y 4) la falta de formación en el ámbito de la evaluación del aprendizaje por competencias puede estar jugando un papel relevante en que no disminuya la reprobación de los estudiantes, y por ende, favorecer el abandono escolar.

9. Agradecimientos

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

10. Referencias

Diario Oficial de la Federación (2008, 26 de septiembre). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º, y la fracción I

- del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V-vu_4jhDcs
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. (2014). Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Sección Leyes. Ley General de Educación. Última Reforma 1° de junio 2016. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/leyes#.V-v4K4jhDcs>
- Tiana, A. (2008). Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Abril-Junio, 275-296.



Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

Informational skills of teachers and students of Secondary Obligatory Education

Vanessa Rubio García,
José Tejada Fernández,

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2017

Fecha de revisión: 28 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2017

Rubio, V. y Tejada, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 127 – 140.



Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

Informational skills of teachers and students of Secondary Obligatory Education

Vanesa Rubio García, vanessa.rub@gmail.com
José Tejada Fernández, jose.tejada@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Resumen

El profesional de la docencia debe tener la competencia para saber gestionar nuevos conocimientos, ya que es la materia prima en su escenario de actuación profesional. Los centros educativos son una fábrica de conocimientos que deben estar al día. Por otra parte, también hay la necesidad de que el estudiante adquiera esta capacidad, y por lo tanto, el docente, como transmisor del conocimiento, y de competencias puede favorecer este hecho. En este estudio se pretende conocer las competencias para gestionar la información y socializar el conocimiento. Con esta intención se utiliza dos instrumentos; uno cuantitativo (cuestionario) y otro cualitativo (entrevista). De esta forma podemos objetivar, contrastar y profundizar en la realidad donde nos situamos. A través de la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, así como el posterior análisis de los datos nos acercamos a conocer la realidad de la práctica educativa con respecto a la evaluación de las competencias informacionales de los docentes y de los alumnos. De forma complementaria, se analiza los procesos actuales de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia estudiada. Para poder obtener un mejor análisis se ha procedido a la segmentación en tres dimensiones; búsqueda, tratamiento y comunicación de la información en la línea de la propia articulación-conceptualización de la competencia informacional

Abstract

The teaching professional must have the competence to know how to manage new knowledge because it is the raw material in its stage performance. Schools are a factory of knowledge that must be current. Moreover, there is also the need for the student to acquire this capacity, and therefore, the teacher as a transmitter of knowledge, and skills can promote this fact. The research aims to learn the skills to manage information, and socialize knowledge. For this purpose two instruments used; a quantitative (questionnaire) and a qualitative (interview). In this way, we can objectify, contrast and deeper into the reality where we stand. Through the application of quantitative and qualitative instruments and the subsequent analysis of the data, we get to know the reality of educational practice regarding the assessment of information skills of teachers and students. Complementary to current teaching and learning processes for the development of competition studied is analyzed. In order to obtain a better analysis has been carried segmentation in three dimensions; search, processing and communication of information on the line of self-conceptualization of joint information competence

Palabras clave

Competencia informacional; Educación secundaria; Evaluación de la competencia informacional; Modelos formativos de competencias; Competencia informacional docente; Competencia informacional del alumnado

Keywords

Information literacy; Secondary education; Evaluation of information literacy; Skills training models; Teaching information literacy; Information literacy of students

1. Introducción

Vivimos en un contexto marcado por la gran influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estamos en una sociedad digital o líquida (Cobo & Moravec, 2011); Prueba de ello es que vivimos rodeados de forma cotidiana con tecnologías (ordenadores, wifis, tablets, pdas...), y que lo tenemos al alcance de nuestras manos, el teléfono móvil es un buen ejemplo de ello. Dentro de esta realidad, los centros educativos también están inmersos en este contexto, y su papel es complejo ya que tiene que responder a una doble demanda: alfabetizar de forma digital y de forma informacional.

La alfabetización digital se entiende a través del uso de tecnología. Ésta es la predominante a la hora de aprender, pero por si sola no es suficiente (Adell, 2011; Aznar & Callejón, 2006; Jenkins, 2009; Lankshear & Knobel, 2008). Se tiene que complementar y diferenciar con aquellas competencias informacionales que se asocian con el uso efectivo de la información. Según Greimas (1973), estas competencias implican un saber hacer en un contexto y son de una mayor complejidad. Por este motivo el presente artículo tiene como objeto analizar las competencias informacionales tanto del profesorado como del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria.

En línea con Área (2010), entendemos que la competencia informacional engloba las habilidades, conocimientos, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluarla y darle un uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea.

La competencia informacional es conceptualizada como una macrocompetencia, una competencia transversal. No obstante, si la analizamos más en particular, vemos como el concepto se sustenta en dos pilares: de una parte, en las competencias digitales, que tienen que ver con el manejo de las nuevas tecnologías y, de otra, con las competencias que tienen que ver como el uso efectivo de la información. Según Eva Ortoll (2003), para definir cada uno de los dos pilares podemos hacer un símil con el hecho de conducir un vehículo. La acción y manipulación de conducir el coche serían las primeras competencias, las procedimentales. En cambio, las segundas serían aspectos como el código de circulación, conocimientos sobre las condiciones del contexto, etc.

La información puede ser presentada en múltiples formatos (audio, texto...), en múltiples fuentes (Internet, prensa, televisión...). Es decir, puede ser multimodal, y multimedial. Precisamos ser más competentes que en décadas anteriores para poder emplear y apropiarnos de la información que nos rodea, sacando el máximo rendimiento de la tecnología digital. Esta formación, o también llamada, alfabetización debería ser un objetivo permanente de todo el sistema educativo desde la infantil hasta la superior (Área, 2010; Catts & Lau, 2008). La competencia informacional ha estado siempre presente en los currículos educativos de manera más o menos explícita. Con la introducción de las nuevas tecnologías se ha hecho más complejo el concepto, ya que implica la existencia de nuevas herramientas, procesos y recursos para convertir la información en conocimiento. Las TIC permiten poder aprender de ellas y sobre ellas, ya que constituyen una importante fuente de obtención de información de forma diversa en formatos, perspectivas, procedencias, tiempos, etc. A esta realidad virtual, se le suman otros espacios más tradicionales, con la necesidad de aportar un enfoque más actual como pueda ser el uso de la biblioteca.

Hoy en día, en base a las características del entorno, es necesario introducir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación bancaria, que se basa en la recepción de conocimientos, no responde a la sociedad de la información (Sotomayor, 2011). La persona requiere de competencias básicas, como la informacional para poder explorar y conocer con criterio propio el mundo en que vive y le rodea, así como poder participar en ella. Es decir, tiene que tener una capacidad autodidacta, de aprender a lo largo de la vida, de forma permanente. La concepción de que el trabajador o la persona que se formaba y capacitaba en un momento vital concreto se ha quedado obsoleta.

Peter Druker (1959) acuñó el concepto de trabajador del conocimiento como aquel profesional que no produce nada físico, pero que el conocimiento es su materia prima y su resultado. Ahora incluso se habla de la evolución de otro tipo de trabajador KNOWMAD (Cobo & Moravec, 2011), al cual se le sumaría capacidades como flexibilidad, conectividad, asincronía, trabajo cooperativo. Por lo tanto, al alumno se le tiene que preparar para un futuro incierto y complejo. Es necesaria la modernización del sistema educativo para poder crear personas más cultas, responsables, transformadoras y críticas (Área, 2008).

Algunos expertos señalan un nuevo modelo educativo, como por ejemplo George Siemens (2005). El autor habla del Conectivismo. En su modelo, entiende que el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes. Se utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje. Ante estos cambios no es únicamente importante la tecnología, sino que tiene que ir acompañada por nuevos métodos de enseñanza. El docente tiene que tener nuevas competencias. Estas nuevas competencias seguramente que chocaran con la formación recibida, desfasada en función a las necesidades que se requieren y al contexto en el que estamos. La formación de los docentes, pues, cobrará una gran importancia (Pérez Gómez, 2012), tanto la inicial, como la permanente.

Si bien es importante capacitar al estudiante para que sepa manejar la información también es indispensable que los profesionales de la docencia posean un buen nivel de competencia informacional. El docente debe actualizarse continuamente, debe ir modificando, ampliando y desarrollando la información, y ésta la debe convertir en conocimiento. La información y el conocimiento van cambiando, y por lo tanto es importante que los docentes sepan gestionar bien el conocimiento para que también lleven la innovación al aula, y en el entorno de trabajo donde se sitúa.

En la esfera más cercana, en Catalunya, el nuevo currículum de secundaria, plasmado en el DECRETO 187/2015, de 25 de agosto, ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, se plasma de forma transversal, en diferentes áreas la necesidad de trabajar la competencia para el tratamiento de la información y competencia digital. Anteriormente, se abordaba el concepto de competencia especificando la búsqueda, captación, selección, registro y procesamiento de la información con el uso de técnicas, estrategias de diversas fuentes y los soportes que se utilicen (oral, escrito, audiovisual, digital) con una actitud crítica y reflexiva. Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) (Decreto 142/2007, p. 9).

Es sabido que en la sociedad de la información estamos inmersos en una gran cantidad de datos en múltiples dispositivos, y en formas variadas. Se requiere que la persona sepa apropiarse de los contenidos buscando información, contrastándola, sintetizándola y compartiéndola para que sea transformada en conocimiento. En un entorno que muta por momentos, la capacidad de adaptación que pueda aportar las competencias informacionales es básica para poder ejercer una profesionalidad y una ciudadanía más integra, más consciente. Las tecnologías ofrecen oportunidades educativas para los alumnos y docentes. Con las nuevas tecnologías, la información está más accesible, inmediata y actualizada. El formador o las fuentes documentales han perdido la hegemonía del conocimiento al aparecer otros medios. No obstante, las tecnologías son un gran baúl de datos que pueden ser poco fiables, obsoletos, poco pertinentes. Pero si se utiliza de forma adecuada aportan crítica, reflexión, conocimientos, y posibilidades de participación. Por este motivo es importante capacitar al estudiante para que adquiera unas competencias que le hagan relacionarse de forma constructiva, y no reproductiva con la información.

El método de enseñanza debe dirigir y vertebrar el proceso. Las tecnologías no deben ser las protagonistas del proceso, sino las personas en cada uno de sus roles, y en base a unos criterios definidos previamente. El papel del docente cobra una importancia capital ya que debe crear espacios que estimulen el aprendizaje activo a través de la investigación, análisis. Por lo tanto, el docente debería de tener mayor autonomía y protagonismo para diseñar, implementar, y evaluar experiencias formativas que fomenten el desarrollo integral de los alumnos.

En nuestro planteamiento, seguimos el modelo teórico de Blasco y Durban (2012) regido por tres fases, utilizado en el programa Puntedu de Bibliotecas escolares. Se distingue tres momentos:

1. La Búsqueda y recuperación de la información (reconocer la necesidad de información, comprender los recursos informativos disponibles. Localizar y recuperar la información, evaluar los resultados y el proceso de búsqueda).
2. Análisis y tratamiento de la información (explorar, organizar y registrar los contenidos seleccionados; y transformar la información en conocimiento personal).
3. Comunicación y aplicación de la información (actuar con ética y responsabilidad en la utilización de la información; y comunicar y aplicar los resultados correctamente).

En la investigación se analizará cada uno de los momentos descritos. Se ha detectado que en la literatura hay un buen número de investigaciones que trabajan únicamente con algunas de las dimensiones teóricas incluidas en las competencias informacionales. Esta disgregación se debe, en gran parte a que, a pesar de que las competencias informacionales se han definido como un constructo, la evidencia mostrada (Martínez-Abad, Olmos-Miguelañez & Rodríguez Conde, 2015) indica que es de tal complejidad que en ocasiones es preferible hacer un análisis más atomizado que holístico. Por este motivo se apostará por estudiar los tres momentos por separado para poder valorar en conjunto la competencia informacional.

2. Metodología

El objetivo general de la investigación es analizar el nivel de competencias informacionales de los docentes, así como los alumnos/as que empiezan y finalizan la Educación Secundaria Obligatoria.

Principalmente queremos analizar el nivel de desempeño de las competencias informacionales en los profesionales de la docencia, y la praxis profesional de los mismos. Por esto motivo utilizaremos diversas herramientas cuantitativas y cualitativas (cuestionario y entrevista). A los alumnos que empiezan y acaban el ciclo de la ESO se analizan igualmente sus competencias informacionales desde la misma lógica. En el trabajo de investigación los alumnos son claves para medir el impacto de las acciones de enseñanza-aprendizaje.

El modelo de la investigación es de carácter post-facto dentro de una investigación evaluativa de carácter transversal, o bien, en función de (Bisquerra, 2004) es una investigación no experimental.

Desde el punto de vista metodológico, hemos realizado una aproximación a través del estudio de casos de seis centros de la comarca del Valles Occidental de Barcelona.

Estudiaremos situaciones particulares en la Educación Secundaria dentro de un Municipio. Se particulariza los resultados de la unidad de estudio ofreciendo una perspectiva contextualizada, descriptiva e inductiva para aproximarse a la realidad.

La muestra en total está compuesta 390 alumnos de primero, 306 alumnos de cuarto. Sendos segmentos mantienen una distribución simétrica respecto al género, los padres suelen tener estudios superiores, y universitarios. Los alumnos de primero aprueban en un 76 % todas las asignaturas, y los de cuarto en un 50 %. En cuanto al consumo de tecnología observamos que prácticamente todos disponen de ordenador en sus casas y disponen de internet entre el 97% y el 92,2 %. La media de consumo de Internet comprende en los alumnos de primero una media de 1,91 horas, y los de cuarto 3 horas.

Por lo que respecta al cuestionario del profesorado, han participado 69 docentes de los centros del estudio. La media de edad es de 43,87 años. Con un valor mínimo de 22 años, y un máximo de 58 años. En cuanto al género tiene un mayor peso el femenino, con un 66,7 %. Es una muestra que está consolidada profesionalmente, ya que el 61 % cuenta con una

experiencia superior a la de 15 años. El 71 % tiene estudios superiores en forma de licenciatura, principalmente han participado los docentes que imparten asignatura de lenguas (36,2 %) y el 63 % han recibido formación complementaria en nuevas tecnologías.

Las técnicas de recolección de datos combinan lo cuantitativo (cuestionarios a alumnos y profesores) con lo cualitativo (entrevistas a profesores, directivos y expertos). Durante el proceso de análisis se integran las dos aproximaciones. Se apuesta por vincular la información extraída con el objetivo de poder contrastar y ampliar los datos de cada fuente de información.

Se aplican tres cuestionarios diferentes, para los alumnos de primero y cuarto de la ESO, y para los docentes que imparten clase en la etapa de Secundaria. Los cuestionarios han sido validados en función de la univocidad, pertinencia e importancia atribuida por jueces expertos de diferentes ámbitos como la biblioteconomía, educación secundaria, nuevas tecnologías y competencias profesionales. Las preguntas que se formularon en el cuestionario eran de dos tipos; demográficas y de comportamiento. Con primeras se buscaba obtener una descripción básica de la persona para poder establecer correlaciones entre las variables, y las segundas tienen como misión formular preguntas sobre las habilidades que presentan las personas a la hora de gestionar la información, así como la capacidad para fomentar la competencia en los alumnos. Las respuestas son de tipo analógicas numéricas. Es decir, se utiliza una gradación que va del 1 al 4, progresivamente. Esta numeración tiene un significado temporal: 1 (nunca), 2 (alguna vez), 3 (casi siempre) y 4 (siempre).

Para extraer las variables y los ítems se procedió a utilizar los estándares sobre las habilidades informacionales de ACRL, Noel Angulo (2003), y el modelo de intervención de las tres fases de Anna Blasco y Gloria Durbán (2012).

En cuanto a los alumnos, la selección de variables e indicadores se extrajo de las citadas autoras Anna Blasco y Gloria Durbán (2012).

En cuanto a las fuentes cualitativas se han realizado entrevistas a los profesionales de los centros educativos y a diferentes expertos. Las entrevistas eran semiestructuradas y las preguntas que se formulaban tenían un doble objetivo: conocer el contexto del centro educativo y conocer la práctica pedagógica. Las entrevistas fueron registradas para facilitar el tratamiento de los datos aportados.

Para analizar los datos, y la información aportada se ha procedido a utilizar diferentes programas como el SPSS 19 y el MAX.QDA.

Analizamos la fiabilidad de los instrumentos a través del Alfa de Cronbach para asegurar que los datos obtenidos eran precisos y fiables. Los resultados obtenidos superaban en los tres casos el 0,90 de coeficiente.

A la luz de los datos podemos afirmar que el instrumento ha resultado muy fiable ya que los índices de cada factor son altos y, por tanto es pertinente agrupar los ítems para realizar los análisis estadísticos posteriores.

3. Resultados

Existe una gran diferencia entre los alumnos y los docentes. Los alumnos de primero han contestado en un 81 % los cuestionarios y los de cuarto en un 89 %. En cambio, por parte de los formadores se ha reducido en un 35 % como media. El valor máximo por centros ha sido del 59 %, y el 20 % el mínimo.

Se estudia al cuestionario de los docentes el nivel de correlaciones entre los factores, para explorar el funcionamiento del instrumento. Los resultados dieron un alto índice correlacional entre los factores.

Tabla 1.
Relación entre las variables de la competencia informacional del profesorado

C1	Explotación y cuestionamiento	1								
C2	Búsqueda		1							
C3	Recuperación		,312**	1						
C4	Evaluación	,298*		,272*	1					
C5	Análisis	,346**			,414**	1				
C6	Elaboración			,267*		,477**	1			
C7	Búsqueda		,280*	,363**	,370**	,492**	,394**	1		
C8	Tratamiento	,247*		,409**	,385**	,561**	,468**	,667**	1	
C9	Metodología		,314**	,351**	,303*	,299*	,336**	,581**	,628**	1
C10	Ética				,366**	,315**	,290*	,378**	,423**	,243*

** p<0,01

* p<0,05

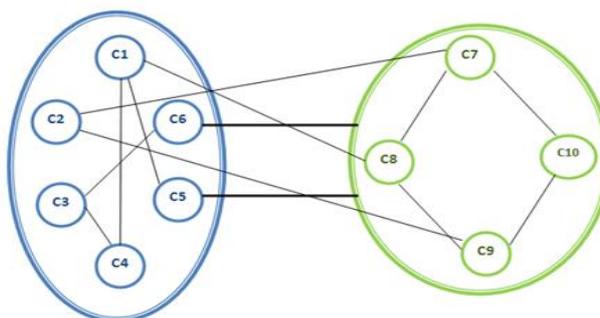
0,21 ≤ r ≤ 0,4	Correlación Baja
0,41 < r ≤ 0,7	Correlación Moderada

Los resultados del análisis de correlaciones nos muestra un instrumento con alta consistencia interna. No obstante también podemos observar que entre la C4 a la C8 se correlacionan todas ellas entre sí. A medida que se obtiene una mayor puntuación en la capacidad de análisis y tratamiento a nivel genérico de la información, mejor capacidad para desarrollar esta capacidad en el alumnado por parte de los docentes.

Entre la C4 y la C6 se valora el índice de correlación en la función docente. Ésta es elevada. Hay una fuerte relación interna entre las variables. Existe una coherencia entre el docente que tiene mayor nivel de competencia informacional y el que también tiene la capacidad de desarrollar la competencia entre los alumnos. El docente que es más competente informacionalmente también tiende a utilizar metodologías que fomentan en los alumnos habilidades para gestionar mejor la información. Este dato es relevante debido a que demuestra que las habilidades de búsqueda y tratamiento de la información que tiene un profesor, si estas son elevadas ayuda a que en el aula se desarrollen de forma óptima la competencia informacional.

A nivel gráfico observamos la relación entre las diferentes variables de la siguiente manera:

Gráfico 1.
Relación entre las variables de los cuestionarios docentes



A través de los cuestionarios, en cuanto a la función docente, o cuestiones metodológicas vemos como los docentes muestran dificultades a la hora de fomentar la búsqueda de diferentes fuentes o formatos, suelen trabajar poco a nivel grupal con los alumnos, y mucho a nivel individual, la utilización de estrategias pedagógicas como trabajar por proyectos, trabajo cooperativos o establecer aprendizajes significativos vinculados a la vida cotidiana están poco utilizados. Existen experiencias como por ejemplo de robótica, grupos de multinivel, alguna experiencia de infusión. Es decir, que se contextualiza la enseñanza de competencias transversales en cada una de las áreas de conocimiento.

Existe una demanda y una necesidad de utilizar de forma más frecuente las nuevas tecnologías, pero se encuentran los diferentes equipos docentes con limitaciones en la infraestructura, en el diseño del currículo, y en la dotación de recursos humanos. A pesar que, según las entrevistas realizadas, las principales barreras son las personales y las psicológicas (falta formación y voluntad para modificar el proceso de aprendizaje-enseñanza).

Hemos analizado las tres dimensiones implicadas en la competencia informacional y las hemos comparado en función de los alumnos de primero y cuarto de la ESO.

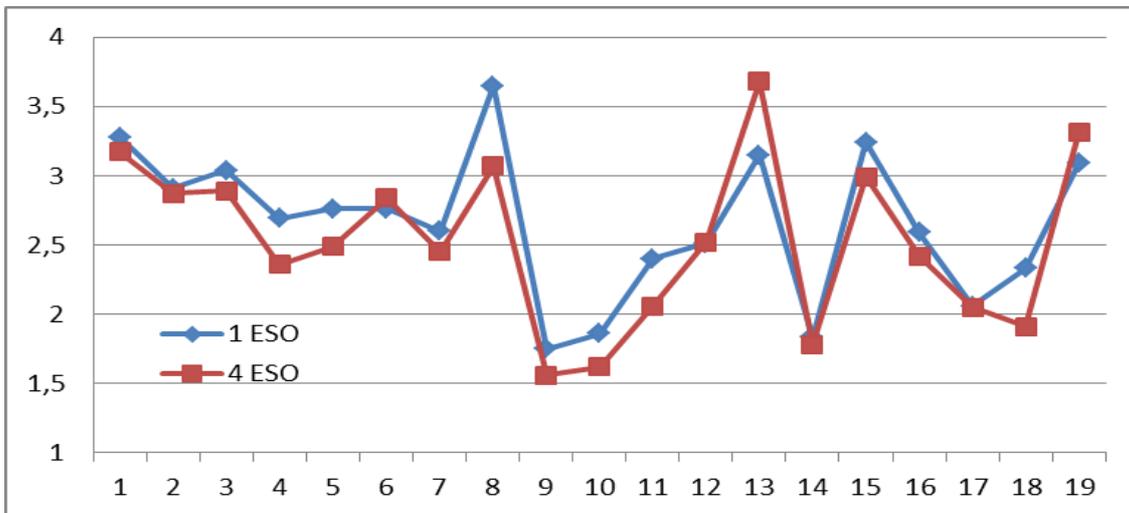
Tabla 2.

Variables de búsqueda de los alumnos de primero y cuarto de la ESO

BÚSQUEDA	Media 1 ESO	Media 4 ESO
1. Entiendo la información que me piden que busque	3,28	3,17
2. Me planteo preguntas alrededor del trabajo que debo hacer	2,91	2,87
3. Pienso en los conocimientos previos que tengo antes de hacer la búsqueda	3,04	2,89
4. Focalizo lo que se quiere investigar, planteándome nuevas preguntas	2,69	2,36
5. Extraigo palabras y conceptos clave y los ordeno	2,76	2,49
6. Analizo el alcance de la investigación en cuanto a la cantidad (las fuentes a seleccionar) y de calidad (de la información que necesito).	2,76	2,84
7. Defino el tiempo y el espacio geográfico que abarca la investigación	2,60	2,45
8. Determino el ámbito lingüístico. Con qué idioma necesito la información	3,65	3,07
9. Me dirijo a la biblioteca del centro o del Municipio para consultar la información existente	1,75	1,56
10. Utilizo los recursos de la biblioteca (buscadores, catálogos, servicio de préstamo)	1,86	1,62
11. Utilizo fuentes escritas (libros, revistas, enciclopedias)	2,40	2,06
12. Utilizo fuentes audiovisuales (CD, vídeos...)	2,51	2,52
13. Utilizo Internet (buscadores, blogs, wikis, fórums...)	3,15	3,68
14. Cuando busco información por Internet, tengo dificultades para localizar la información que necesito	1,83	1,78
15. Selecciono la información teniendo en cuenta la fiabilidad y la finalidad	3,24	2,99
16. Valoro si la fuente está actualizada	2,59	2,42
17. Identifico los autores e instituciones más relevantes de una área temática	2,06	2,05
18. Hago un registro de las fuentes seleccionadas, anotando las referencias	2,33	1,91
19. Después de hacer la búsqueda, reflexiono sobre si he encontrado el que buscaba	3,09	3,31

Gráfico 2.

Valoración de la dimensión de búsqueda



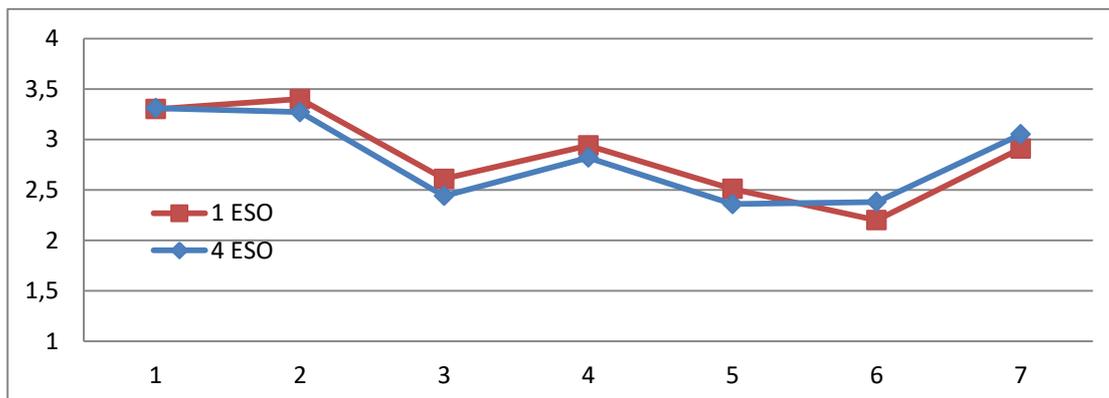
En la dimensión de búsqueda observamos pocas diferencias entre los alumnos de primero, y los de cuarto de la ESO, a pesar que los de cuarto muestran una leve superioridad valórica en los ítems. Los resultados suelen ser bastante afines. Los ítems donde existe más discrepancia es el que hace referencia al ámbito lingüístico, en el que necesitan la información, donde los de primero de la ESO son los que lo tienen más en cuenta. Y el ítem donde se puntúa la utilización de internet para hacer los trabajos. Los alumnos de cuarto lo utilizan con más frecuencia que los de primero.

Tabla 2.

Variables de tratamiento de los alumnos de primero y cuarto

TRATAMIENTO	Media 1 ESO	Media 4 ESO
1. Entiendo la información que leo	3,30	3,31
2. Me cuestiono si la información obtenida tiene relación con el tema que busco	3,40	3,27
3. Organizo la información de alguna manera (tablas, cuadros de doble entrada...)	2,61	2,44
4. Relaciono ideas y conceptos	2,94	2,82
5. Utilizo esquemas que estructuren visualmente las ideas	2,51	2,36
6. Elaboro tablas, esquemas, gráficos... para sintetizar o aclarar la información	2,20	2,38
7. Diferencio entre ideas principales y secundarias.	2,91	3,05

Gráfico 3.
Valoración de la dimensión de tratamiento

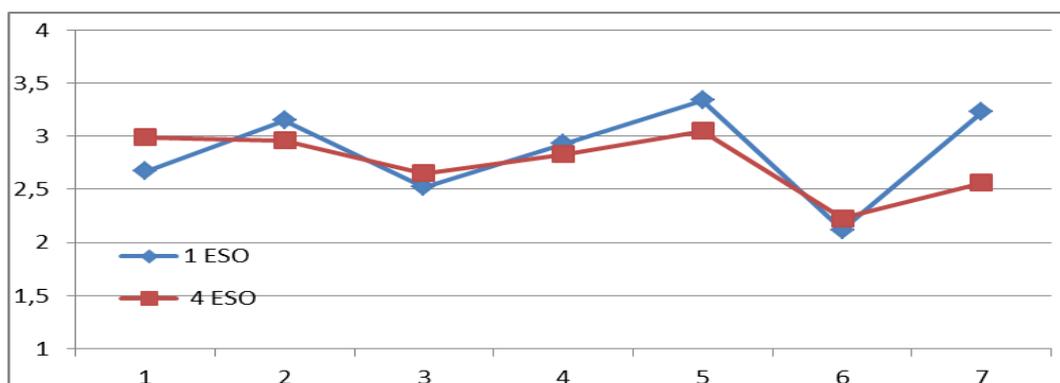


En la dimensión de tratamiento, los alumnos de primero tienen a obtener resultados levemente superiores. Recurren más a establecer estrategias para saber organizar la información, se cuestionan más lo que hacen, relacionan ideas y realizan con más frecuencia resúmenes. En cambio, los de cuarto aquellas cuestiones como las de diferenciar ideas principales y secundarias, o bien hacer gráficos o esquemas son recursos que utilizan con mayor frecuencia.

Tabla 3.
Variables de comunicación de los alumnos de primero y cuarto

COMUNICACIÓN	Media 1 ESO	Media 4 ESO
1. Relaciono la información que ha estado sintetizada y ordenada	2,67	2,99
2. Redacto con mis palabras, el contenido del trabajo basándome en el que he aprendido en la búsqueda	3,15	2,96
3. Copio la información de las diferentes fuentes de información	2,52	2,65
4. Expreso opiniones, ideas y argumentos propios	2,93	2,83
5. Pongo en práctica los criterios del IES para redactar trabajos. Utilizo la estructura (Título, introducción, index, bibliografía, conclusiones) y plasmo las referencias bibliográficas.	3,34	3,05
6. Para aquellos contenidos copiados íntegramente, cito el autor.	2,12	2,23
7. Redacto una mejor conclusión final, en función de la información recogida en el proceso de búsqueda	3,23	2,56

Gráfico 4.
Valoración de la variable de comunicación



En cuanto a la comunicación, la variable está mejor valorada por los alumnos de cuarto de la ESO. Los alumnos de cuarto han desarrollado más la capacidad de plasmar el contenido de lo que han aprendido, y suelen redactar conclusiones, en cambio, en los alumnos de primero estas acciones son menos frecuentes.

4. Discusión - Conclusiones

En cuanto a los profesores, observamos una relación entre el nivel de competencias informacionales a nivel personal y el nivel de fomento de las competencias en los alumnos. Tienden a coincidir muchas de las prácticas que realizan los docentes con los alumnos a la hora de trabajar la información. Las coincidencias vienen dadas en base a la información anterior. Los profesores principalmente también hacen búsquedas por la red. La búsqueda es más elaborada ya que utilizan diferentes recursos para la obtención de información. En cuanto al tratamiento, suelen hacer los procesos a nivel abstracto, a nivel cognitivo, la interpretación, la organización, la síntesis. Aquellos procesos que sean para plasmar la información, o trabajarla a nivel físico se obvia como por ejemplo hacer anotaciones, subrayar, reconocer prejuicios.

En la extrapolación en el aula para el desarrollo de la competencia informacional, observamos como en la acción docente existen carencias ya que por ejemplo no se fomenta la utilización de diferentes formatos o fuentes, con los alumnos suelen trabajar de forma individual, no hay una variedad en la metodología donde esta pueda ser significativa, contextualizada, o por proyectos. No obstante, se observan algunas experiencias en los centros como por ejemplo de robótica, o trabajos de investigación y materiales didácticos focalizados en el aprendizaje basado en problemas y la realización de proyectos interdisciplinarios.

Los docentes que muestran un mayor nivel de competencias informacionales son aquellos que cuentan con una experiencia laboral comprendida entre los 8 a 15 años. Este hecho podría ser debido a que en este momento es cuando está más compensando el nivel de conocimientos con la experiencia laboral y el ciclo vital del docente. Los docentes más noveles obtienen puntuaciones más elevadas en la búsqueda, recuperación y evaluación, pero el punto débil está en la práctica educativa. Las variables de la acción docente como media resultan más bajas.

La utilización de las nuevas tecnologías está limitada. Principalmente el uso de las TIC se produce a nivel privado, y no a nivel de aula. No todos los recursos tecnológicos son aprovechados con calidad y eficiencia educativa. Feito (2006) señala que nuestra escuela no va más allá de la alfabetización instrumental. Es necesario que los alumnos conozcan las herramientas básicas virtuales y además se debe fomentar el uso de las tecnologías para que las personas adquieran competencias y desarrollen otras habilidades. Es decir es necesario que alfabetización sea integral o múltiple.

Las principales dificultades que se verbalizan a la hora de transformar la pedagogía son por los recursos humanos. Se afirma a través de las entrevistas que hay una carencia de profesionales, falta formación específica en nuevas tecnologías. No obstante, la barrera más importante es la motivacional, existen resistencias al cambio por parte de los profesionales por falta de credibilidad, y por la ausencia de recursos. Las innovaciones pedagógicas requieren de más tiempo. Si no hay un reconocimiento o no hay garantías de éxito siempre habrá obstáculos para el cambio. Se asume que se hacen cosas, pero que se podrían hacer mejor, y de forma diferente para conseguir mejores resultados.

Las demandas que realizan los docentes son más infraestructura tecnológica, más formación, más tiempo, más recursos humanos, y soporte técnico específico. Si estas demandas fueran atendidas podrían ser paliativos a la escasa utilización informática que hasta ahora se está produciendo y a una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero paralelamente sería necesario desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la formación,

modificar los documentos de centro, los contenidos curriculares, el rol del alumno y del formador, la organización escolar y la metodología.

En los alumnos hemos observado una serie de puntos débiles. Existe la necesidad de mejorar el nivel de competencias informacionales. Para el estudio se han segregado en las tres fases: búsqueda, tratamiento y comunicación.

La primera de ellas, la de búsqueda nos demuestra conforme los alumnos antes de iniciar una búsqueda racionalizan aquel encargo que tienen, y a continuación buscan la información básicamente en internet. Observamos que hay una escasez de variedad respecto a la utilización de diferentes recursos como por ejemplo la biblioteca. Para ellos internet no es un recurso. Es el recurso que necesitan para obtener aquella información que se requiere, obviando así el uso de revistas, diarios, audios, videos, libros... Las búsquedas que realizan son poco elaboradas, tienden a utilizar poco los motores de búsqueda. Principalmente utilizan Google, no utilizan sinónimos o palabras combinadas en la búsqueda. Los alumnos no tienen dificultad a la hora de buscar la información, ya que lo obtienen a través de la web de forma rápida, pero esta búsqueda se basa en las primeras referencias, y no se detienen en analizar aspectos como la actualización, la autoría, o la veracidad de las fuentes, los autores o las instituciones más significativas. Una vez que buscan información no suelen registrar la fuente de consulta, no la contrastan y tampoco utilizan programas para poder hacer este proceso.

En un segundo momento, el de elaboración, los alumnos muestran resultados levemente superiores respecto a la búsqueda. Aquellos procesos cognitivos que tienen que ver con la capacidad para relacionar, sintetizar, visualizar ideas o información nueva suelen trabajarse de forma transversal en las diferentes asignaturas. No obstante, como necesidades detectadas observamos como En este momento tienden a plasmar la información obtenida, sin que haya procesos cognitivos más elaborados que faciliten la apropiación o interiorización de la información. El estudiante tiende a mostrar un papel pasivo. De consumidor de la información. Según los expertos y profesionales entrevistados se debe a que con frecuencia el sistema, y el estudiante da más importancia a conseguir el objetivo propuesto a nivel académico, que al aprendizaje que pueda adquirir.

Según los roles por Castañeda-Peña (2010) el alumno desarrollaría el de recolector. El alumno se limita a buscar, y no confronta ni reflexiona sobre los contenidos obtenidos. La motivación es extrínseca. En función a una segunda clasificación, Fuentes y Monereo (2008) el rol del alumno sería la de buscador principiante.

Finalmente en el último momento, el de comunicar, el estudiante suele compartir la información en los "*trabajos de investigación*" y en los "*trabajos de síntesis*". Los trabajos que se realizan a lo largo del curso no suelen tener un espacio para la exposición, el debate dentro del aula, o fuera de ella, a nivel virtual.

Los alumnos están señalando que deberían alcanzar un nivel de formación mayor, sobre todo en la búsqueda y comunicación de información, y no tanto en el tratamiento de la información. Principalmente los alumnos perciben que tienen habilidades a la hora de buscar información, aunque aquí observamos determinadas carencias. Según las investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias informacionales en alumnos de educación básica obligatoria, las evidencias científicas apuntan que, mientras que los alumnos declaran estar bien formados al respecto (Ozkul & Kaya, 2009), los profesores son conscientes de que no están colaborando en el desarrollo de estas competencias (Probert, 2009). Además, los estudios sobre el nivel de competencias informacionales reales en estudiantes indican que los alumnos saben manejar la información de manera muy básica (Laxman, 2010; OCDE, 2011).

Si relacionamos variables personales y comportamentales, se extraen diferencias entre el nivel de rendimiento y el uso de las TIC. Los que tienen un nivel de rendimiento elevado también tienen un mejor nivel de competencia y un consumo moderado en TIC. En cambio, aquellos alumnos que su rendimiento académico ha sido bajo (más de siete asignaturas suspendidas) el nivel de competencias informacionales es bajo y el uso en TIC es elevado. Consumen más

tiempo utilizando las nuevas tecnologías. Con las TICS se amplifican las diferencias entre alumnos. Los que están más estimulados para el aprendizaje tienen más oportunidades y espacios para optimizarlo. En cambio, los que tienen un rendimiento inferior aumentan las diferencias porque el uso de las nuevas tecnologías no se utiliza con fines educativos. Los centros argumentan que para trabajar la desigualdad de competencias hay que democratizar el acceso a las nuevas tecnologías para que no estén en una situación de desventaja en lo que respecta a los medios, y paralelamente se aconseja que se trabajen los contenidos de forma muy concreta, dirigida y pautada para fomentar el éxito escolar.

Existen diferencias en base a los centros educativos. Los alumnos y docentes que mejor puntuación han obtenido son los que tienen estructuras más pequeñas a nivel de claustro y a nivel de alumno.

En base a la concepción constructivista, y a las diferentes líneas educativas que se fomentan se tendría que modificar la práctica educativa donde el alumno tuviera un papel más activo, más reflexivo y comunicativo. Vemos como la evidencia empírica parece demostrar que estos esfuerzos en el ámbito de la educación básica del alumnado no se han trasladado al terreno de la formación del profesorado. De hecho, estas deficiencias se localizan tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación permanente del profesorado en activo (Martínez-Abad, Olmos-Miguelañez & Rodríguez Conde, 2015).

5. Bibliografía

- Adell, J (2011). La verdadera competencia digital. Disponible en: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2011/03/13/la-verdadera-competencia-digital/>
- Angulo, N. (2003). Normas de Competencia en Información. Revista de Biblioteconomía y Documentación., n 11. Disponible en: http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul2.htm
- Área, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Investigación en la escuela, 64, 5-18.
- Área, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? Competencias informacionales y digitales en educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) Vol.7, 2.
- Aznar, JP. & Callejón, M.D (2006). La necesidad de trabajar con procesos de conocimientos y comprensión complejos. Escuela Abierta, 0, 181-197.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- Blasco, A. & Durban, G. (2012). Competencia informacional: del currículum a l'aula. Barcelona: Rosa Sensat.
- Castañeda-Peña, H. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. Revista Interamericana de Bibliotecología. 33, 1, 187-209.
- Catts, R. & Lau, J (2008). Towards Information Literacy Indicators. Conceptual Framework. UNESCO.
- Cobo, C. & Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de enseñanza de la educación primaria. DOGC n ° 4915, 29.06.2007, 21822-21870. Anexo 1.
- Druker, P (1959). Landmarks of tomorrow. New York: Haper & Brothers.
- Feito, R (2006). Otra escuela es posible. Madrid: Siglo XXI
- Fuentes Agustí, M. & Monereo, C. (2008). Como buscan información en Internet los adolescentes. Investigación en la escuela, 64. 45-58.
- Greimas, A. J. (1973). En torno al sentido: ensayos semióticos. Madrid: Fragua.
- Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of the participatory culture: Media education for the 21st century. Cambridge: MIT Press.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.
- Laxman, K. (2010). A conceptual framework mapping the application of information search strategies to well and ill-structured problem solving. *Computers & Education*, 55, 2, 513-526.
- Martínez-Abad, F. Olmos-Miguelañez, S & Rodríguez Conde, MJ. (2015) Evaluación de un programa de Formación en competencias informacionales para el futuro profesorado de la ESO. *Revista de Educación*, 370, 45-70.
- OCDE (2011). PISA 2009 Results students on line: digital technologies and performance. Paris: OECD. Consultado el 25 de enero de 2016 en http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-students-on-line_9789264112995
- Ortoll, E. (2003). Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo. Comunicación presentada en el marco de las jornadas FESABID-2003. Barcelona.
- Ozkul, H. & Kaya, H. (2009). The views of nursing students about their own information literacy. *New Educational Review*, 19 (3-4), 45-57.
- Pérez Gómez, A. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Ediciones Morata.
- Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53, 24-33.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1): 3-10.
- Sotomayor, G. (2011). La educación bancaria, que se basa en la recepción de conocimientos no responde a la sociedad de la información. Grupo de investigación "Didáctica y Multimedia." UAB Consultado 01 de febrero de 2016 en <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewFile/243458/326194>



El liderazgo en los conservatorios profesionales en España. Un estudio exploratorio sobre las percepciones de los directores

Leadership in professional conservatories in Spain. An exploratory study of managers' perceptions

Cristina Querol Gutiérrez,

Conservatorio Profesional de Ceuta, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2017

Fecha de revisión: 21 de julio de 2017

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2017

Querol, C. (2017). El liderazgo en los conservatorios profesionales en España. Un estudio exploratorio sobre las percepciones de los directores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 141 – 156.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

El liderazgo en los conservatorios profesionales en España. Un estudio exploratorio sobre las percepciones de los directores

Leadership in professional conservatories in Spain. An exploratory study of managers' perceptions

Cristina Querol Gutiérrez, Conservatorio Profesional de Ceuta, España
criquegu@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo, que forma parte de un estudio más amplio, presenta un estudio exploratorio de carácter descriptivo sobre la situación actual del liderazgo de la dirección en los Conservatorios de Música en España. La muestra está formada por 23 directores de Conservatorios Profesionales. El instrumento utilizado es una entrevista semiestructurada aplicada telefónicamente. La información recogida se ha categorizado en cuatro grandes ámbitos. La metodología cualitativa empleada pretende conocer y valorar la organización de los Conservatorios y el liderazgo pedagógico que ejercen sus directores. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la enorme heterogeneidad de la oferta educativa de los conservatorios analizados, el descontento de los directores con la normativa que regula el acceso al cargo y la presencia de rasgos de liderazgo educativo en el ejercicio de la dirección.

Abstract

The present work, which is part of a larger study, presents a descriptive exploratory study on the current situation of management leadership in Music Conservatories in Spain. The sample is formed by 23 directors of Professional Conservatories. The instrument used is a semi-structured interview applied by telephone. The information collected has been categorized into four broad areas. The qualitative methodology used aims to know and evaluate the organization of Conservatories and the pedagogical leadership exercised by its directors. The results show the enormous heterogeneity of the educational offer of the conservatories analyzed, the discontent of the directors with the regulations that regulate the access to the position and the presence of traits of educational leadership in the exercise of the direction.

Palabras clave

Conservatorios; Educación musical; Dirección de centros; Liderazgo

Keywords

Conservatories; Musical education; School management; Leadership

1. Introducción

La investigación sobre dirección de conservatorios en España ha sido un terreno poco explotado y deficientemente abordado pues, si bien en el terreno musical (orquestas) existen estudios e investigaciones sobre el liderazgo, en el mundo educativo musical (conservatorios) prácticamente no aparecen. Por esta razón, basándonos en los estudios realizados sobre las organizaciones educativas, hemos llevado a cabo un estudio destinado a analizar el liderazgo pedagógico que ejercen los directores de conservatorio en España.

Como primera aproximación, el liderazgo se puede definir como una cualidad de las personas para hacer de guía de otras, bien por sus características personales, por su capacitación intelectual o por el poder que se le otorga (Cuevas, 2007).

De las diferentes teorías que han tratado de conceptualizar el liderazgo podemos destacar tres. En primer lugar las Clásicas, resaltando la de los Rasgos, la de las Conductas, con las escuelas americanas, de Iowa, Ohio y Michigan; y la de la Contingencia, destacando a Fiedler. Estas siguen siendo el paradigma que domina los estudios de liderazgo. En segundo lugar, las que clasificamos culturales, señalar que para estas es importante conocer si determinados estilos de liderazgo son aplicables a otras culturas. Y por último, los enfoques más recientes donde destaca el liderazgo transformacional siendo su principal defensor Bass, que estableció en su Cuestionario Multifactorial de liderazgo, cuatro categorías del líder transformacional: carisma, inspiración para otros, estimulación de sus seguidores y consideración personalizada.

Según Lupano y Castro (2005), la mayor aceptación del liderazgo transformacional se debe a su capacidad de hacer que los subordinados trasciendan su propio interés en beneficio del grupo y de alterar la jerarquía de necesidades del seguidor. Este tipo de líder es capaz de conseguir importantes cambios en los valores, creencias y actitudes de sus seguidores y un incremento excepcional en su rendimiento.

Una de las principales diferencias entre el liderazgo carismático y el transformacional es que el primero puede producir efectos muy negativos en los seguidores. Por el contrario, cuando la identificación con el líder y con la visión, propias del liderazgo carismático, se complementan con la estimulación intelectual y con la consideración individualizada, propias del liderazgo transformacional, los efectos son siempre positivos.

Además de lo anterior, la investigación sobre liderazgo y género se ha convertido en una línea que ha experimentado un enorme desarrollo en los últimos años.

Entre los estudios que tratan de relacionar ambas variables, se viene admitiendo que las mujeres tienden a ejercer el liderazgo de una forma diferente a la mayoría de los hombres. Así lo afirman Díez, Valle, Terrón y Centeno (2002) cuando sostienen que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres.

Sin embargo, la investigación realizada en nuestro país por López-Zafra y Del Olmo (1999) sobre liderazgo transformacional y estereotipia de género concluye que no hay diferencias en el estilo de liderazgo entre hombres y mujeres (tanto autoevaluado como evaluado por los subordinados). Sin embargo, se encontró que existe una relación entre el liderazgo y el estereotipo femenino: hay una tendencia en los líderes etiquetados como transformacionales a obtener puntuaciones superiores en factores "*relacionados con los demás*" (comunales) que en los "*relacionados con la tarea*" (agentes).

En este trabajo, entendemos los conservatorios como centros dedicados a preparar profesionales de la música, al tiempo que se configuran como entidades que deben asumir la responsabilidad de convertirse en verdaderos marcos culturales y educativos que proporcionen a los estudiantes mejores perspectivas profesionales (Gutiérrez Barrechenea, 2007). Es por eso que consideramos capital analizar el modelo de liderazgo que ejercen los directores de conservatorio en sus respectivos centros.

2. Antecedentes legislativos

Para comprender la situación de la enseñanza musical en nuestro país tenemos que observar cómo ha sido tratada en la legislación educativa de los últimos años. Como consecuencia directa de este hecho, la presencia de la música en la escuela se ha visto forzosamente relegada a favor del resto de las materias.

Centrándonos en las últimas tres leyes orgánicas se observa lo siguiente:

- La LOGSE (1990) supuso un hito en la enseñanza de la música, por cuanto pasó a considerarse obligatoria en los colegios.
- Años más tarde, la LOE (2006) redujo la carga lectiva en primaria, fijándola en una hora semanal compartida con la educación plástica. En la E.S.O dejó de estar presente en sus cuatro cursos.
- Con la LOMCE (2013), se aprecia una pérdida de rango al pasar de asignatura troncal a específica, con lo que se traslada a las comunidades autónomas la competencia de ofrecerlas o no.

Como consecuencia de lo anterior, podemos afirmar que hay una baja formación musical en la etapa escolar y el estudiante de Magisterio, que será el encargado de formar a los alumnos en las etapas de infantil y primaria, llegará a la universidad sin apenas conocimientos de música (con la excepción de aquellos que hayan adquirido su formación a través de las escuelas de música, el conservatorio o la enseñanza privada). La realidad que dejó la LOE que perpetúa la LOMCE, es la desaparición del Maestro Especialista en Educación Musical, para dar paso a estudios de grado más generalistas: El Grado en Educación Primaria y el Grado en Educación Infantil, quedando la especialidad de Música relegada a una mención.

El campo que nos ocupa en esta investigación es el de los conservatorios profesionales y en él nos vamos a centrar. Estos centros se crearon, entre otros, con el objetivo básico de formar instrumentistas, pero las necesidades musicales de nuestra sociedad han cambiado rápidamente en los últimos años y las profesiones relacionadas con la música están transformándose de forma radical, creciendo la demanda de expertos en música en otros terrenos, no sólo el de instrumentistas. Ejemplos claros podemos encontrarlos en la industria discográfica, cine y televisión; apareciendo nuevos mercados dónde expandirse. Hay también nuevas maneras de entender la música que van más allá de la tradición musical clásica. Los profesionales de la música se han tenido que adaptar a esta nueva realidad, pero, en cambio, algunas instituciones educativas aún no se han adaptado totalmente, con lo que se ha creado un vacío entre los dos.

Con la LOGSE se produjo la plena inserción de las enseñanzas artísticas en el sistema educativo ordinario y esto supuso un hito. Se configuraron bajo la denominación general de "*Enseñanzas de régimen especial*". Con esta normativa se dividieron los estudios de Música en tres ciclos, uno elemental de cuatro cursos, otro profesional estructurado en tres ciclos, cada uno de dos cursos de duración y un grado superior. La superación del tercer ciclo de grado profesional daba derecho al título profesional en la especialidad correspondiente y si además superaban las materias comunes del Bachillerato, obtendrían el título de Bachiller. La realización de estos estudios transcurría paralela a las enseñanzas de régimen general. Con esta Ley y por primera vez una norma determinaba el espacio y la superficie que debían tener los centros para impartir las enseñanzas musicales, además de establecer la ratio. Se definieron los distintos modelos y tipos de centros, las especialidades mínimas que debían impartirse y aparecía un nuevo modelo, las "*escuelas de música*", destinadas a la formación no profesional. Se establecieron los aspectos básicos del currículo tanto del grado elemental como profesional, así como los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. También la relación de especialidades que se debían impartir en ambos grados, las asignaturas obligatorias, los tiempos lectivos. Autorizaba además a las Administraciones Educativas autonómicas a establecer los

criterios y pruebas de ingreso para los dos grados y los límites de permanencia en los Centros y preveía la creación de centros integrados.

Tras la aprobación de la LOGSE (1990) el gobierno se comprometió a mejorar en lo posible a los Conservatorios a través de un desarrollo legislativo cuidadoso. Pero este desarrollo fue lento e incompleto, causando ciertas dificultades de funcionamiento en los centros. Con la LOE (2006) se diseña la estructura del sistema educativo y las Enseñanzas Artísticas con una nueva ordenación. En esta normativa las Enseñanzas Artísticas se califican como Enseñanzas de Régimen especial junto con las Enseñanzas de Idiomas y las Deportivas. Se mantiene la división entre enseñanzas musicales regladas y no regladas. La estructura académica continúa dividida en Enseñanzas Elementales, Enseñanzas Profesionales y Enseñanzas Superiores. Se suprimen casi todas las menciones a las Enseñanzas Elementales de música de la ley anterior y desaparece la disposición a facilitar la simultaneidad con las enseñanzas generales. Estas enseñanzas elementales pasan a ser competencia de las comunidades autónomas que integrarían a las escuelas musicales y las privadas a la red. Cada Comunidad autónoma elaboró su propia regulación en cuanto al acceso a los centros y el calendario de aplicación.

Las enseñanzas profesionales no presentaban novedades; el principal objetivo era preparar profesionales de grado intermedio para diversas funciones laborales (bandas, orquestas, emisoras, archivos, etc.) y orientar hacia las enseñanzas superiores. Estas enseñanzas se siguen organizando en seis cursos que deben coincidir con secundaria y bachillerato, y las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar de forma simultánea ambas y superarlas dará derecho a la obtención del título profesional de la especialidad cursada. Las distintas CCAA aprobaron sus respectivos desarrollos curriculares para sus ámbitos de gestión tal y como ocurrió en las Enseñanzas Elementales, cabe destacar que el Estado dictó una Orden para el currículo profesional en las ciudades de Ceuta y Melilla, así como la regulación de su acceso a los Conservatorios de ambas ciudades autónomas.

Las condiciones de acceso a las enseñanzas profesionales de música y danza, las titulaciones correspondientes y los límites de permanencia reguladas por la LOE son semejantes a las contempladas en la legislación anterior.

La LOMCE aprobada en noviembre de 2013 modifica, que no sustituye, a la LOE y en el terreno de las Enseñanzas Musicales se contemplan escasas modificaciones. Las Enseñanzas Artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar su cualificación para ejercer como profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño. El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas se creó en cumplimiento de la LOE como órgano consultivo del gobierno y de participación de toda la comunidad educativa, pero tal y como afirma Narejos (2017), la primera decepción se produjo al conocerse la composición del mismo ya que consideraba del mismo modo a los diferentes niveles educativos y negaba de nuevo el espacio que le corresponde a las enseñanzas artísticas superiores.

En todo lo referente a la ordenación de las enseñanzas elementales y profesionales continúan de la misma manera que en la normativa anterior: tanto en el currículo, a las correspondencias con otras enseñanzas y a la simultaneidad. En cuanto a la organización y características, las elementales son determinadas por cada Administración Autónoma y las Profesionales se organizan en un grado de seis cursos de duración y el alumnado de forma excepcional y, previa orientación del profesorado, podría matricularse en más de un curso. Una mínima diferencia es la Titulación que se obtiene al cursar las enseñanzas profesionales, más que nada en cuanto a su denominación "*Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música o Danza*". Los alumnos que se encuentren en posesión de este Título podrán obtener el Título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que se escoja.

3. Situación actual de la enseñanza de la música en España

En España la Enseñanza Musical es un sector educativo que continua creciendo. Según datos del MECED, el pasado curso 2015-2016 estas enseñanzas contaban nada menos que con 323.693 alumnos, 44.808 de Enseñanzas Elementales, 45.505 Profesionales, 8.619 Superiores y 224.761 de Enseñanzas no regladas y con una red de 1.384 centros de los que el 72,8% son públicos. De estos, 194 tienen la denominación de Conservatorios Profesionales, 106 Conservatorios Elementales, 965 son Escuelas de Música, (722 son públicas y 243 concertadas o privadas) y 107 centros autorizados. En cuanto a la Enseñanza Superior de Música actualmente existen en nuestro país 23 Conservatorios Superiores. Y todo esto a pesar de todas las dificultades que plantea la enseñanza musical, empezando por la normativa tan cambiante a lo largo del tiempo para, pero el interés por la música entre nuestros niños y niñas sigue siendo una realidad.

El comienzo de esta carrera de fondo se sitúa en los Conservatorios Elementales y Profesionales. Para acceder a ambos es necesario superar una prueba de acceso a través de pruebas selectivas. En los Conservatorios es difícil que un niño obtenga plaza con más de 8 años y muchos de los que acceden con estas edades lo hacen sin la intencionalidad de dedicarse a la música. Es una enseñanza muy individualizada y muchos alumnos pierden el interés con el paso de los años. El grado de abandono en los conservatorios profesionales está en torno a un ochenta por ciento. Sólo un porcentaje muy pequeño llegarán a obtener una titulación superior en estas enseñanzas. Con lo cual tendríamos que plantearnos por qué entra un alumnado en esas enseñanzas, que son de diez años, Quizá una retroalimentación entre la enseñanza general y la de los conservatorios permitiría una presencia de la música digna, y que los alumnos tuvieran más claro cómo hay que afrontar la música en esas enseñanzas ya especializadas, pues haría que fuera de un enriquecimiento mutuo. Una experiencia muy interesante viene desarrollándose en nuestro país en los últimos años, son los Centros Integrados. Los centros integrados de Música son instituciones educativas que imparten las enseñanzas de régimen general junto con la enseñanza reglada de los Conservatorios. Suponen una alternativa para aquellos alumnos que deseen compaginar sus estudios de enseñanza general y de música que previene claramente su fracaso de manera efectiva. En España hay nueve centros de estas características (cuatro de carácter público, uno concertado y cuatro privados).

Una especificidad de los conservatorios es el hecho de que imparten una enseñanza profesionalizada desde el primer curso. Desde los inicios se toman decisiones muy importantes para el resto de la vida de los alumnos y alumnas, como por ejemplo la elección del instrumento. Decisiones que suelen depender de las plazas disponibles para el instrumento elegido por el alumno, sin partir de un diagnóstico de sus aptitudes para enfrentarse a su estudio con unas mínimas garantías de éxito. Al ser el instrumento el “*eje vertebrador*” de estas enseñanzas, una elección inadecuada suele desembocar en fracaso, frustración y, en último término, abandono de los estudios.

Una vez que el alumno inicia sus estudios en un centro profesional de música, adquiere una serie de características que, junto a las particularidades de los estudios que cursa y la complejidad del mundo profesional que le espera, presenta una necesidad específica de orientación tal y como afirman Ponce de León y Lago Castro (2012). Pero en la realidad de nuestro país no se reflejan en el cuadro de profesionales de estas instituciones. Lo más adecuado y necesario sería que el conservatorio ofreciese este tipo de servicio y contase con los medios específicos para responder a las necesidades concretas de sus alumnos en este terreno. Una adecuada orientación profesional en el campo de la música parece un requisito lógico en los centros calificados como conservatorios profesionales. No obstante, en la mayoría de los centros no existen actualmente ni la figura del orientador ni el departamento de orientación. En los Conservatorios de la Junta de Andalucía y en la Comunidad de Madrid sí que aparece el Departamento de Orientación y en algunos casos el Jefe del Departamento es un orientador especializado. Concretamente en la Junta, el Departamento se denomina Departamento de Orientación, Formación, Evaluación e Innovación (DOFEI).

En referencia a las especialidades instrumentales la normativa estatal fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música y prevé que la relación de especialidades instrumentales o vocales que se establecen en dicha norma puede ser ampliada con otras que, por su tradición o grado de interés etnográfico, o por su valor histórico en la cultura musical europea, así como debido a las nuevas demandas de una sociedad plural, requieran el tratamiento de especialidad. La creación de nuevas especialidades será adoptada por el Gobierno, bien a instancias de las comunidades autónomas o bien por iniciativa propia. Esto no implica que todos los Conservatorios impartan todas las especialidades autorizadas, ya que dependen de la demanda que tengan de las mismas, la disponibilidad de profesorado de dichas especialidades y en el caso de los Conservatorios Municipales, del presupuesto que cuenten para ello.

En los Conservatorios, el eje vertebrador del currículo es la especialidad instrumental. No todos los Conservatorios imparten las mismas especialidades. Este hecho marca la diferencia entre un centro y otro, ya que la normativa básica establece un mínimo de enseñanzas instrumentales, pero cada Comunidad Autónoma concreta para sus conservatorios, especialidades que tengan que ver con su entorno y tradiciones. Un ejemplo claro, es el cante y la guitarra flamenca, típicas de la comunidad de Andalucía, o la gaita en Galicia, el txistu en el País Vasco, los instrumentos de púa en Extremadura, el flautín y tamboril en Cataluña. También el tamaño del centro influye y marca las diferencias, por ejemplo, en un centro grande se ofertan más especialidades instrumentales, lo que conlleva que la oferta de asignaturas complementarias y optativas cambie. Muchas especialidades con muchos alumnos posibilita que en el Centro se den agrupaciones instrumentales, como orquestas sinfónicas, orquestas de cámara, bandas, grupos de música moderna, etc.

Además de lo anterior, los centros educativos dedicados a la enseñanza de la música se pueden dividir, en cuanto a su titularidad jurídica y económica, en públicos dependientes de las Administraciones estatales, provinciales o municipales y privados si dependen de una persona jurídica o asociación.

En la actualidad existen 193 Conservatorios Profesionales en nuestro país distribuidos del siguiente modo (Tabla 1):

Tabla 1.
Distribución de los Conservatorios Profesionales

Comunidad autónoma	Administraciones educativas	Municipales	Diputaciones	N
Andalucía	21	2	1	24
Aragón	7			7
Canarias	2			2
Cantabria	2	1		3
Castilla la Mancha	6	2	3	11
Castilla y León	10		1	11
Cataluña		13	4 + 1*	18
Extremadura	2	3	2	7
Foral de Navarra	1	1		2
Galicia	7	20		27
Islas Baleares	3	1		4
La Rioja	1			1
Madrid	9	3		12
País Vasco	1	4		5
Principado de Asturias	2	3		5
Región de Murcia	3	5		8
Valencia	13	31		44
Ceuta		1		1
Melilla	1			1
Total	92	90	11	193

* Nota: uno de los conservatorios es privado

4. Metodología e instrumentos

Al tratarse de un estudio descriptivo las técnicas utilizadas tratan de responder a su propósito fundamental que es el de conocer y valorar la organización de los Conservatorios y el liderazgo pedagógico que ejercen sus directores.

Para el desarrollo de la investigación se ha adoptado un enfoque de investigación cualitativa apoyada en la técnica de entrevista por cuanto nos interesa conocer (desde la visión subjetiva de los directores) las diferentes posturas que pudieran existir en torno a lo investigado.

4.1. Participantes

La muestra está formada por 23 directores de diferentes conservatorios profesionales, cuyas características principales aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2.
Características de la muestra

Variable	Categoría	%
Sexo	Hombre	78,26%
	Mujer	21,74%
Edad	30-39	18,18%
	40-49	45,46%
	50-59	36,36%
Tipo de centro	Estatal	45,45%
	Diputación	4,55%
	Municipal	50%
Antigüedad en el cargo	< 5 años	40,91%
	5-10	27,73%
	> 10 años	36,36%

4.2. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido una entrevista semiestructurada que, como afirman Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa. Las entrevistas, de acuerdo con Fontana y Frey (2005) citados por Vargas (2012), permiten la recopilación de información detallada pues la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida.

En nuestro caso, la entrevista utilizada con los directores de conservatorios comprende una serie de preguntas articuladas en torno a los siguientes bloques:

- Normativa que regula el acceso a la función directiva
- La organización y funcionamiento del conservatorio analizado
- El ejercicio de la dirección
- El liderazgo educativo

4.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos se contactó previamente con los directores de los distintos conservatorios para explicarles el fin de nuestra investigación y posteriormente (en el caso de aquellos que aceptaron) se les aplicó una entrevista telefónica (que fue grabada con

su consentimiento) siguiendo un guion que permitió recabar información sobre los diferentes aspectos que habíamos considerado.

5. Resultados

Con carácter previo a la presentación de los resultados podemos señalar que el 100% de los Conservatorios participantes en nuestra investigación ofertan todas las especialidades polifónicas de Guitarra y Piano. El 90% imparten los todos los instrumentos de la orquesta sinfónica. El 31% la especialidad de Canto. Dos de los centros tienen instrumentos autóctonos de la región, uno instrumentos de púa y otro clave, flauta de pico y órgano. También ha participado un centro con una escuela de música adscrita y que además de las especialidades sinfónicas, guitarra y piano imparten danza e instrumentos Pop-Rock.

La participación en diferentes planes y programas también constituye una característica diferencial: el plan de convivencia, el plan de acción tutorial, el de igualdad, los intercambios de alumnado con otros centros, programas de extensión cultural y promoción artística y, en los últimos años, el Programa Erasmus+. Concretamente, cuatro de los centros analizados tienen o participan en diferentes planes o programas:

- Uno de ellos en los programas de salud laboral, igualdad y calidad y mejora;
- Otro realiza un programa de intercambio con otros conservatorios nacionales e internacionales y un programa de educación responsable;
- El tercero tiene programas de grado elemental conectados al grado profesional, nivel medio paralelo al grado profesional, programas de 5-7 años, programas de adultos, programas de ciudad;
- Y el último tienen dos planes, de igualdad y sostenibilidad y oferta un Aula musical de adultos, además de participar en una guía educativa de la ciudad.

Seguidamente ofrecemos los principales resultados obtenidos tras la realización de las entrevistas. Para ello hemos agrupado las respuestas de acuerdo con las categorías establecidas previamente.

5.1. Las opiniones sobre la normativa que regula el acceso a la función directiva

La forma de acceder al cargo depende, fundamentalmente, del tipo de centro: si pertenece a la administración educativa de la comunidad autónoma, a la administración municipal o a una diputación.

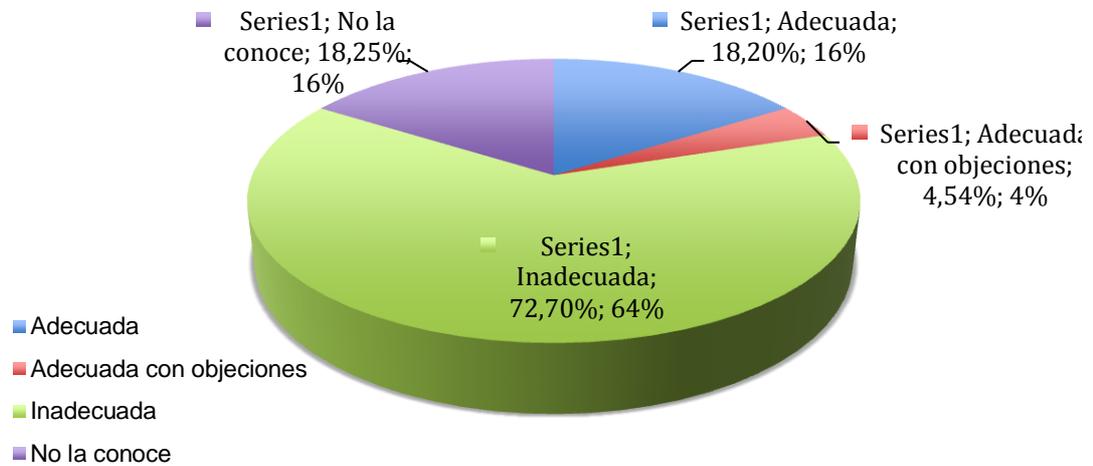
Los directores entrevistados lo son en un 50% de Conservatorios Municipales, en un 45,5% de Conservatorios dependientes de gobiernos autónomos y un 4,5% pertenecientes a una Diputación.

Esto implica que han accedido al cargo a través de la administración y/o Consejo Escolar o a través de otro tipo de normativa. Los datos aportados por los entrevistados son clarificadores: el 59,1% lo hacen por Decreto u otro tipo de normativa (conservatorios municipales y provinciales), el 27,3% a través de la administración educativa y el 13,6% por el Consejo Escolar.

Al interrogarles por su opinión acerca de la normativa legal (LOMCE) que regula el acceso al cargo, las respuestas se agrupan en las tres categorías que aparecen en el gráfico 1.

Gráfico 1.

Opinión sobre la normativa que regula el acceso



Algunos ejemplos de estas opiniones se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3.

Opiniones sobre el acceso a la función directiva

Valoración	Opinión
Inadecuada	- Indudablemente reduce, con respecto a las anteriores, la capacidad de los órganos del centro (Claustro y Consejo Escolar) para participar en la decisión sobre el puesto de dirección, permitiendo a la administración una intervención directa en caso de considerarlo necesario. Creo que la dirección de centros no está valorada lo suficiente y que el acceso y las competencias del cargo deberían reformarse ampliamente (E-1).
	- Es un error que el Consejo Escolar pierda su capacidad de decidir, al perder influencia en el proceso (E-7).
	- La nueva normativa de la LOMCE que da más peso a la administración me parece un retroceso y una puerta abierta a personas que puedan contar con un menor apoyo de la realidad del centro (Consejo Escolar y Claustro) (E-9).
	- Me parece una Ley que desconfía del profesorado, de ahí la obsesión por las evaluaciones externas (E-13).
	- Se elimina el carácter democrático de la elección a través del Consejo Escolar donde participan y están representados todos los sectores: madres, padres, alumnado, profesorado, administración pública y trabajadores administrativos (E-14).
	- Creo que los docentes que estamos en centros de organismos no pertenecientes a las administraciones autonómicas no tenemos acceso al curso para la función directiva (E-19).
Adecuada	- Me ha parecido un proceso laborioso pero apropiado, ya que el proyecto de dirección tiene un peso muy importante, y es lo que diferencia a unos directores de otros, su visión de futuro y hacia dónde se quiere caminar (E-7).
Adecuada con objeciones	- Hay que presentar un proyecto que es evaluado por una comisión seleccionadora, lo cual me parece correcto aunque probablemente mejorable. Con lo que no estoy de acuerdo es con la renovación ya que con el mero hecho de presentar una memoria se puede renovar, sin dar la posibilidad de que otro equipo se presente. (E-8)

Fuente: Elaboración propia

5.2. La organización y funcionamiento del conservatorio analizado

Es fundamental para el buen funcionamiento de un centro que sus miembros se sientan parte del mismo y que trabajen de forma coordinada adquiriendo un compromiso para alcanzar los objetivos propuestos, no sólo dentro de su aula sino en la globalidad del centro. En este

sentido, el 72,7% opina que el profesorado de su centro tiene un compromiso en la consecución de los objetivos del centro:

- *Si porque participan en la definición de sus objetivos e indicadores, así como en su control trimestral (E-4).*
- *La implicación del profesorado en la consecución de los objetivos es buena, pretendo junto a mis compañeros hacer del conservatorio no sólo un lugar de estudios si no el centro cultural de la ciudad (E-11).*
- *Los objetivos los marcamos entre todos, lo que genera cierto compromiso (E-15).*
- *Todos los profesores tienen un compromiso claro con la enseñanza, pero hay libertad de cátedra dentro de cada aula [...] primero es el alumno en su clase (E-17).*

Frente a lo anterior, el 9,09% piensa que el profesorado de su centro no tiene un compromiso claro y expreso a la hora de alcanzar los objetivos:

- *No. Los objetivos en general, son personales e individuales. No existe conciencia de grupo ni visión integral de pertenencia a un proyecto común (E-2).*
- *No existe ningún compromiso ni claro ni expreso. Los profesores trabajan aquí por un nombramiento (E-16).*

Finalmente, el 18,18% de los directivos nos responde que no siempre existe este compromiso y no en todos los profesores:

- *Creo que la implicación del profesorado es desigual, sobre todo por cuestión de la escala de intereses personales (E-6).*
- *En ocasiones algunos profesores se preocupan más de sí mismos y su carrera musical que de la docencia (E-9).*

Muy relacionada con la aceptación del compromiso para la consecución de objetivos está la realización de actividades a nivel de centro. Hemos visto que el conservatorio, además de un centro educativo, es un centro cultural. En ocasiones supone un referente en la ciudad o el barrio dónde se encuentra ubicado, pues en él se realizan multitud de actividades que lo involucran en la vida social y cultural. Por este hecho es importante que el profesorado participe de dichas actividades puesto que son sus alumnos los que van a enriquecer su entorno. En este sentido al preguntar a los directivos si cuenta con la mayoría del profesorado para realizar las mismas nos encontramos con que el 54,5% responde que sí y sólo el 4,54% dice que no. El 36,7% restante piensa que no todos participan, ni de igual manera:

- *No todo el profesorado se implica y con igual compromiso y por otro lado, la forma de asumir la responsabilidad también varía (E-7).*
- *No todos. Hay algunos que tratan de escabullirse e implicarse lo menos posible. También se da el caso opuesto evidentemente (E-8).*

En cuanto al funcionamiento de los órganos colegiados, los directivos afirman que el grado de participación del Claustro es del 95,5 % y en lo referente a la implicación del Consejo Escolar en todo lo referente al centro, el 50% de los directivos piensa que sí se implica y el 40,9% piensa que menos de lo que quisieran, siendo las opiniones muy variadas:

- *El Consejo Escolar no explota todas sus funcionalidades por falta de tradición (E-2).*
- *A raíz de la implantación de la LOMCE mi impresión es que la implicación ha descendido porque el Consejo Escolar ha perdido su capacidad de decisión (E-7).*
- *Desde mi punto de vista no hay un grado de participación por parte del Consejo Escolar en los asuntos relacionados con el centro debido a la falta de sensación de pertenencia [...] el peso de los temas relacionados con las actividades y el funcionamiento del centro recaen mayoritariamente en el profesorado (E-11).*
- *Se implica, en especial con las medidas que les afectan directamente: tasas, recortes en personal, falta de profesorado, lo que origina listas de espera [...] en otros temas:*

actividades que programamos, cursos, intercambios, fiesta fin de curso, dan la conformidad pero poco más (E-16)

Por último, el 9,1% piensa que el Consejo Escolar es un órgano puramente burocrático:

- *Creo que las funciones que tiene asignadas son burocráticas, finalmente se limita a aprobar ciertos asuntos sobre los que no tiene capacidad de decisión ni elaboración. A menudo, y en especial en el sector padres, se observa un gran interés por asuntos que les afectan personalmente. No me parece un órgano útil (E-6)*
- *El Consejo cumple su cometido. Asiste regularmente y aprueba los documentos correspondientes (E-18).*

A la hora de hacer una descripción de un centro y la posterior valoración de su funcionamiento debemos tener en cuenta un elemento importante: la forma de canalizar la información y las vías que se utilizan para establecer la comunicación entre los miembros del mismo. Este aspecto es importante en la configuración de la cultura educativa y marca la diferencia entre unos directivos y otros. En nuestro caso, el 100 por 100 de los directores/as da el suficiente grado de información, de forma que todo el personal está al corriente de los asuntos de interés. En la mayoría de ellos recurren a circulares y notas informativas, correos electrónicos y whatsapp:

- *Si, por medio de Miconservatorio, Séneca y Whatsapp. Mantengo un alto nivel de comunicación a través del correo electrónico, pero los profesores, individualmente y en conjunto, no se muestran interesados por los temas que no les afectan directamente (E-1).*
- *Además de claustros, etc., cada lunes envío un e-mail informativo con lo sucedido en la semana (actividades, incidencias, etc.) (E-2).*
- *Reuniones de claustro, departamentos, equipo de innovación pedagógica. A través de mail corporativo, pagina web (E-19).*

Además de estas vías y el claustro, la información llega también a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica:

- *Prácticamente toda la información a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica (E-10).*
- *Se hace a través de claustros y comisiones de organización pedagógica (E-17).*

Otros aspectos sobre los que se han pronunciado los directores entrevistados son los siguientes:

- Reconocen una alta participación del claustro en la vida del centro (el 77,2% de los entrevistados otorga una puntuación superior a 7 en escala 1-10, siendo la media de puntuaciones de 7,27).
- Sienten que su trabajo en el centro permite su desarrollo profesional (90,9%) y que, al mismo tiempo, su trabajo es valorado por los demás (95,5%).
- Consideran que el ambiente que reina en el centro resulta adecuado para la realización de las diferentes actividades académicas y artísticas (100%).
- Se sienten satisfechos de trabajar en sus respectivos centros (95,5%)

Finalmente, la aspiración de cualquier directivo es que su centro se convierta en un centro educativo de calidad, para ello se debe conseguir una mejora continua del centro y de la comunidad educativa, eso requiere tener un nivel de confianza en las personas, en su aportación activa, su colaboración y su creatividad, utilizando las herramientas necesarias y el trabajo en equipo. Los indicadores que proponen los directivos para convertir a su conservatorio en un centro de calidad se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4.
Indicadores de calidad

Indicador	%
Resultados académicos	18,18%
Capacitación del alumnado para acceder a estudios superiores	18,18%
Minimizar el índice de abandonos	22,72%
Implicación en la vida cultural de la ciudad	81,8%
Mayor número de profesores y estabilidad de los mismos	31,8%
Calidad y formación del profesorado	22,72%
Grado de satisfacción de todos los grupos implicados	90,90%
Buen ambiente de trabajo	40,90%
Prestigio e imagen del centro	86,36%

5.3. El ejercicio de la dirección

Cuando se les pregunta sobre los aspectos que, según su opinión, harían falta para ejercer con éxito las tareas de dirección nos encontramos respuestas variadas. La contestación más generalizada se refiere a la necesidad de tener un buen proyecto educativo:

- *Un buen proyecto y la colaboración del resto de la comunidad educativa (E-10)*
- *[...] compartir el proyecto, convencer del proyecto y renunciar a parte del proyecto que no tiene suficiente apoyo (E-12)*
- *Incorporar al proyecto el mayor número de personas (profesores) (E-13)*
- *Que el personal que está en el Centro crea en el proyecto educativo (E-22).*

La empatía y la inteligencia emocional son otros valores que consideran importantes a la hora de ejercer con éxito el liderazgo, lo vemos en algunas de las respuestas:

- *Formación e inteligencia emocional (E-3).*
- *Inteligencia Emocional para afrontar los problemas [...] Velar por que las relaciones personales entre los integrantes de la comunidad educativa se desarrollen en un ambiente de diálogo, comprensión y colaboración (E-5).*
- *Empatía, paciencia, toma de decisiones, reconocimiento del trabajo que cada uno realiza (E-7).*

Otros opinan que una buena formación es importante para ejercer las tareas de dirección. Algunas de sus respuestas en este sentido son las siguientes:

- *Mayor formación, mayor autonomía [...] un cambio en las estructuras de la función pública hará que la responsabilidad del cargo se corresponda con la autonomía de gestión y los recursos disponibles (E-2)*
- *Formación específica, no basta con ser profesor, hay que saber manejar herramientas de gestión (E-17)*

Otro elemento importante es rodearse de un buen equipo (para el 30% de los entrevistados constituye una garantía de éxito):

- *Un buen equipo de personas que te acompañen en los cargos de dirección del centro con quienes tengas plena confianza y con quienes compartas la misma filosofía o visión de educación y centro. Una mente abierta del profesorado, que entienda que no hay que limitarse a recibir, sino también a participar, proponer (E-4).*
- *El trabajo en equipo. A la gente en general le gusta más que le digan qué hacer en vez de pensar qué hacer (E-6)*
- *Tener unos objetivos claros y trabajar en equipo, mantener la prudencia y los ojos y los oídos bien abiertos" (E- 21)*
- *Apoyo del claustro, tomar decisiones con el mismo criterio e igualdad para todos, evitando amiguismos y diferencias (E-11)*

Un buen clima de trabajo y un ambiente agradable y cordial facilitan el ejercicio de la dirección según el 10% de los encuestados. Tener unos objetivos claros, conocer en profundidad y realmente el centro, así como predicar con el ejemplo y saber delegar son otros aspectos a destacar en la función directiva.

Otras opiniones expresadas son las siguientes:

- *Honestidad, ilusión, respeto, confianza, credibilidad, transparencia, energía creativa, capacidad de motivación, capacidad de escucha, apertura al diálogo, a diferentes perspectivas, a diferentes soluciones son importantes en el éxito de la dirección (E-8).*
- *Capacidad de impulsar la calidad y la calidez educativa (E-9).*
- *Tener gran capacidad de trabajo y diálogo (E-18)*
- *Estar motivado y tener vocación de servicio (E-21)*

Además de lo anterior, hemos indagado sobre otros aspectos más relacionados con sus expectativas y vidas personales, especialmente en lo relacionado a la conciliación con la vida familiar.

Es sabido que cuando se lleva muchos años ejerciendo una profesión podemos llegar a sentirnos cansados, frustrados o quemados y la docencia de la música no se libra de esto. El día a día enfrentándonos a multitud de problemas burocráticos, institucionales, en el propio centro, alumnos que no estudian lo suficiente, diferencias con los compañeros y con las familias, hacen de la profesión del docente una carrera de fondo que no siempre se ve recompensada.

Un cargo directivo conlleva una mayor responsabilidad y en ocasiones mayor implicación y tiempo en las tareas de dirección. Nos planteamos como vivían este hecho los directivos de los conservatorios participantes en nuestro estudio y el resultado es que al 59,1% la responsabilidad del cargo si que le afecta en su vida personal y/o familiar:

- *"Me afecta, porque todavía no he aprendido (y ya no lo haré) a dejar el trabajo en la oficina. Si las cosas no van bien se me nota en casa" (D-3).*
- *"Me quita mucho tiempo de mi vida personal, familiar y del estudio del instrumento" (D-11).*
- *"Si. Absorbe muchas horas de la vida personal además de la responsabilidad que conlleva el cargo que en el caso de nuestro centro apenas está compensado ni en reducción de horario ni económicamente, lo que significa ejercer el cargo con carácter vocacional" (D-13).*
- *"Si me afecta. Llegué a enfermar no hace mucho con una grave crisis." (D-15).*

El 22% de los entrevistados comentaba que no le afectaba y el 18,2% que no demasiado:

- *"No demasiado, porque todos somos músicos y entendemos esta vida" (D-16).*
- *"No demasiado, tras 11 años, lo procesos de gestión se hacen más llevaderos por conocidos" (D-19).*

5.4. El liderazgo educativo

A través de las diferentes preguntas realizadas en las entrevistas se han podido detectar algunas de las características que definen un liderazgo eficaz cuyos porcentajes se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5.
Rasgos de liderazgo

Actuación del director	%
Anima al personal docente y no docente a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo	95,5%
Estimula la innovación y la creatividad mediante el trabajo en equipo	95,2%
Realiza un seguimiento de los errores que se producen	95,5%
Comparte siempre la toma de decisiones	72,7%
Comparte la mayoría de las veces la toma de decisiones	27,3%
Mantiene muy buenas relaciones con los demás miembros del equipo	86,4%
Mantiene buenas relaciones con los demás miembros del equipo	13,6%

6. Conclusiones

Los conservatorios profesionales, como encargados de las enseñanzas de régimen especial, presentan algunas características comunes al resto de centros educativos aunque en esta investigación se han podido detectar algunas singularidades dignas de mención.

En lo que se refiere al funcionamiento de los centros, la oferta educativa (centrada en la enseñanza de diferentes especialidades instrumentales) origina una gran heterogeneidad curricular.

Al ser el instrumento musical el eje vertebrador de estas enseñanzas, se imparte en todos los cursos pero, además, las enseñanzas musicales profesionales se organizan en distintas asignaturas que son de tres tipos:

- Asignaturas comunes a todas las especialidades: Instrumento o voz, Lenguaje Musical, Armonía e Historia de la Música (esta última, no en todas las Comunidades Autónomas, que puede pasar a ser optativa).
- Asignaturas propias de la especialidad, dependiendo de si pertenecen al área de instrumentos de orquesta y de las familias de viento madera, metal y percusión, de cuerda, de instrumentos polifónicos o de canto, de instrumentos modernos o de música tradicional y antigua.
- Asignaturas optativas, que se suelen impartir en los últimos años y en función de la preferencia y orientación académica y profesional del alumnado, estas pueden ser Análisis, Fundamentos de Composición, Nuevas Tecnologías, etc.

Por otra parte, la normativa legal que regula la composición y funciones de los órganos unipersonales y colegiados de gobierno se aplica de un modo muy particular en algunos de ellos (especialmente en los de titularidad municipal). En este sentido, algunos de los directores entrevistados manifestaban no conocerla y otros la consideraban como poco adecuada para el correcto funcionamiento de sus centros.

En cuanto al desempeño de la dirección, la gran mayoría se siente muy satisfecho con su trabajo. Un porcentaje comprendido entre el 91 % y el 95% considera que se han cumplido sus expectativas, que su labor es valorada por sus compañeros y que el desempeño de la dirección permite su desarrollo profesional.

Al mismo tiempo, aunque poco más de la mitad de los entrevistados (54,54%) afirma que la responsabilidad del cargo le afecta en su vida personal y/o familiar, el 59,1% reconoce que no ha tenido problemas a la hora de conciliar la vida laboral con la familiar.

Finalmente, se ha podido constatar que la gran mayoría de los directores a los que hemos entrevistado ejercen el liderazgo educativo en sus respectivos centros (la presencia de rasgos propios de un líder arroja porcentajes comprendidos entre el 72% y el 95%).

7. Referencias

- Cuevas López, M. (2007). El liderazgo femenino en la sociedad del conocimiento. En M. Lorenzo Delgado (Coord), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*, pp.181-190. Las Gabias (Granada): Adhara.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díez, E. J. Valle, E. Terrón, E. y Centeno, B. (2002) *Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas*. *Revista Complutense de Educación*, 13 (2), 485-513.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y S., Lincoln (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London, UK: Sage.
- Gutiérrez Barrenechea, M. M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Ministerio de educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Tesis doctoral.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado núm. 238, de 4 de octubre de 1990 (Derogado actualmente).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López-Zafra, E., y Del Olmo, S. M. D. (1999). Estereotipia de género y liderazgo transformacional en contextos de trabajo típicamente femeninos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9(3), 53-71.
- Lupano, M. L., y Castro, A. (2005). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicología, Cultura y Sociedad*. 6,107-122.
- MECD (2016). *Datos y cifras. Alumnado en Enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro. Curso 2015-2016*. Secretaría General Técnica. Madrid: Ministerio de educación.
- Narejos (2017). Blog personal. Disponible en <http://narejos.es/blog/el-consejo-superior-de-enseñanzas-artisticas-no-funciona/>
- Ponce de León Barranco, L. y Lago Castro, P. (2012). La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 359, 298-331.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.



Análisis histórico-lógico de la formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano

Historical-logical analysis of the training of primary education professionals in the ecuadorian context

Onaida Calzadilla-González,
Universidad de Holguín, Cuba

Auxiliadora del Rocio Mendoza-Cevallos,
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Félix Díaz-Pompa,
Universidad de Holguín, Cuba

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 3 de abril de 2017

Fecha de revisión: 27 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Calzadilla-González, O., Mendoza-Cevallos, A.R. y Díaz-Pompa, F. (2017). Análisis histórico-lógico de la formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1),157 – 166.



Análisis histórico-lógico de la formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano

Historical-logical analysis of the training of primary education professionals in the ecuadorian context

Onaida Calzadilla-González, *Universidad de Holguín, Cuba*

onaidacg@feipa.uho.edu.cu

Auxiliadora del Rocío Mendoza-Cevallos, *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador*

auximen@yahoo.es

Félix Díaz-Pompa, *Universidad de Holguín, Cuba*

felixdp1978@gmail.com

Resumen

La educación universitaria tiene como misión avanzar en el proceso formativo de los estudiantes de modo que se preparen para incorporarse con éxito al mundo cambiante en el que viven, pues las transformaciones sociales son rápidas y de profundas consecuencias para su desempeño individual y profesional. La investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de formación de los profesionales de la educación primaria en el contexto ecuatoriano. En su desarrollo se ponderaron los métodos análisis documental e histórico lógico. Se constató como se realizaron ajustes curriculares en repuesta a las transformaciones sociales y a las demandas de la escuela. Se establece el perfil de competencias a formar en el profesor de la educación primaria, sin embargo, dentro de estas no están precisas las de la educación inclusiva.

Abstract

The university education takes as a mission to advance the training process so that students are prepared to be successfully to the changing world in which they live, because the social transformations are fast and profound implications for individual and professional performance. The investigation had as objective to analyze the process of training professionals for the primary education in the context of Ecuador. In its development were weighted methods logical documentary and historical analyses. It was found as curricular adjustments in response to social transformations and to the demands of the school. Sets the competency profiles to form in the professor of primary education, however, these are not accurate for inclusive education.

Palabras clave

Educación primaria; Formación; Educación inclusiva; Educación universitaria; Histórico-lógico

Keywords

Primary education; Training; Inclusive education; University education; Historical-logical

1. Introducción

El modelo de Universidad del siglo XXI descansa sobre la idea de una enseñanza de calidad que propicie la formación integral de los futuros profesionales. Afrontar este reto, es reconocer la existencia de elementos y situaciones que requieren cambios, y una actitud a favor de la mejora del sistema educativo sobre la base de la innovación científica.

La educación universitaria tiene como misión avanzar en el proceso formativo de los estudiantes, de modo que, se preparen para incorporarse con éxito al mundo cambiante en el que viven, pues las transformaciones sociales son rápidas y de profundas consecuencias para su desempeño individual y profesional. En correspondencia, la formación se convierte en un valor, en un recurso para el progreso y la mejora de las sociedades y de los individuos; se presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como proceso y resultado.

Esta situación se particulariza en la formación de los profesionales de la educación, se aboga por la necesidad de identificar las competencias profesionales implicadas en el perfil docente, Zabalza (2003), Yániz (2008) y Pegalajar-Palomino (2014) y luego trabajar por el logro de estas competencias que les permita responder a las demandas de la sociedad, una de ellas, dirigir la educación inclusiva.

Esta toma auge desde del Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien, Tailandia, donde se promovió el compromiso de la educación para todas las personas, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje y al mismo tiempo, desarrolle el bienestar individual y social dentro del sistema de educación formal, UNESCO (1990). A partir de esta demanda, se impulsan acciones en diversas partes del mundo, en post de garantizar la construcción de colectividades, que luchen contra las formas segregacionistas e instituyan sociedades, en las cuales, la educación sea respetada como un derecho humano básico.

La República del Ecuador (2008) desde lo refrendado en la Constitución en la sección quinta Educación, artículo 26 y se promulga en el considerando de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI): La educación es un derecho humano fundamental y deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación, República del Ecuador (2011a).

Desde esta posición, se dimensiona el trabajo que desde los centros formadores en Ecuador se realiza en función de satisfacer las necesidades de preparación de los profesionales de la educación y en singular, la educación primaria, Tamayo (2006), Rosano (2008), Fabara (2013) y de la Herrán, Cedeño y Lara (2016), de modo que, se logre atender el amplio espectro de diversidades a las que se enfrentan en su dinámica educativa. En este sentido, se coincide con los criterios de Lambe (2011), Pegalajar-Palomino (2014) y Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2016) quienes plantean que la formación inicial del docente aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión.

No obstante, se considera que la atención a la diversidad aun constituye un reto para los sistemas educativos, pues resulta que, el espacio de intersección entre calidad, equidad e inclusión, debe ser precisamente la atención y respeto a la diversidad. En este punto, es donde la formación de un profesional, capacitado teórica y metodológicamente, cobra la importancia justa de su naturaleza humana, desde referentes humanistas y sociales.

En consecuencia, el objetivo de la presente investigación es realizar un análisis histórico-lógico de los rasgos que tipifican el proceso de formación del profesional de la educación primaria para la atención a la diversidad escolar en el contexto ecuatoriano.

2. Metodología

La metodología seguida para el desarrollo de la investigación se sustenta con el empleo de los métodos teóricos: análisis documental e histórico-lógico. La selección de estos métodos

obedece a los criterios de Ramos (s/d), Alpízar y Añorga (2007), Delgado (2010), González (2011), Sánchez y González (2014) quienes refieren que en la sociedad los diversos problemas o fenómenos no se presentan de manera fortuita sino que es el resultado de un largo proceso que los origina, motiva o da lugar a su existencia. No obstante, esta evolución no es rigurosa o repetitiva de manera similar, sino que cambia, se transforma de acuerdo a determinadas tendencias o expresiones que ayuda a interpretarlos de una manera secuencial y lógica.

Con el empleo de estos métodos, se pretende, realizar un análisis histórico lógico de los rasgos que caracterizan el proceso de formación del profesional de la educación primaria para la atención a la diversidad escolar en el contexto ecuatoriano y revelar los cambios y transformaciones que se advierten, de manera que, implica conocer sus regularidades y tendencias.

Los elementos que permiten realizar el análisis del proceso de formación del profesional de la educación primaria para la atención a la diversidad escolar en el contexto ecuatoriano, se construyen a partir del análisis documental. En este sentido, se sigue el criterio de Delgado (2010) quien plantea que de las fuentes se nutre la historia y en primer lugar están los escritos o documentos, pues constituyen las fuentes escritas y son las más importantes.

En la presente investigación, constituyen fuentes, los resultados de estudios precedentes y los documentos normativos que tienen relación con el objeto de estudio y que describen la trayectoria y accionar en el devenir histórico de la formación del profesional de la educación primaria en el contexto ecuatoriano, vinculándolo con las leyes generales del funcionamiento y desarrollo desde un plano teórico llegando a sus esencias y proporcionando explicaciones sobre sus características.

El estudio se enriquece además, con la experiencia obtenida por parte de uno de los investigadores, en su tránsito por diferentes instituciones y cómo estas cambiaron de status con el desarrollo de la educación en Ecuador.

Para el logro del objetivo propuesto en la investigación se plantea como criterio: la formación del profesional de la educación primaria para la atención a la diversidad escolar, acompañado de los indicadores siguientes:

- Principales instituciones que asumen la formación de profesores para la educación primaria.
- Niveles de formación del profesorado.
- Particularidades del proceso formativo.

A partir de la determinación del criterio con sus indicadores y de realizar un análisis desde el acercamiento al objeto de investigación se determinaron tres (3) etapas en las cuales se evidencian las principales transformaciones en la formación del profesional de la educación primaria en Ecuador.

Se caracteriza cada etapa que se estudia, a partir de los indicadores seleccionados. Esta se realiza con la construcción de una matriz que permite la recogida de los datos para el análisis de manera que se pueda advertir las tendencias generales del estudio histórico realizado.

3. Desarrollo

A partir del análisis documental e histórico-lógico del proceso de formación del profesional de la educación primaria en el contexto ecuatoriano se presenta a continuación la caracterización de las tres etapas determinadas y las principales regularidades y tendencias.

3.1. 1^{era} etapa. Inicios de la formación universitaria del profesorado de educación primaria (1900- 1987)

Se constata en el plan de estudio de la escuela de educación básica que desde 1900 la formación de los profesores para la educación primaria de 1ro a 6to grados, hoy educación básica de 1ro a 10mo año, estaba bajo la responsabilidad de los Institutos Normales e Institutos Pedagógicos fiscales o privados, Ministerio de Educación Superior (2012).

Es con el gobierno del General Eloy Alfaro, en 1900, que se crean los institutos normales Juan Montalvo para varones y Manuela Cañizares para mujeres, en Quito, como producto de la instauración del liberalismo que deseaba contar con maestros laicos, pues hasta entonces, la tarea de educador la realizaban sólo los religiosos. Los graduados de éstos y otros institutos normales, eran designados profesores del nivel primario y hasta la década del 60 e inicios de los 70 los profesores, también, asumían puestos del nivel medio.

Muy relacionado con lo antes expuesto, están las palabras de Abedaño (2004), quien considera que el desarrollo de las universidades e institutos pedagógicos en el Ecuador es un proceso que se encuentra estrechamente ligado a su devenir histórico y cuyo espacio geográfico tiene como eje central a la ciudad de Quito.

Ésta formación comienza en la provincia de Manabí en 1934, con la fundación del instituto normal rural Eugenio Espejo de Chone. El período de formación contaba de cuatro años de estudios y se otorgaba el Título de Profesor Rural. Es en 1961 que se convierte en instituto Normal Urbano y los estudios duraban seis años. Con igual propósito, se crea el instituto Normal 23 de Octubre de Montecristi, en 1967. Estos se consideraban Colegios Secundarios que concedían Títulos de Bachiller en Ciencias de la Educación.

En 1972, el gobierno militar, alegando exceso de colegios normales en el país los transforma en: Experimentales, de Humanidades Modernas y Normales Superior, modificando el tiempo de estudio a dos años de post-bachillerato.

A partir de 1981, se restituyen los colegios normales y desde 1991 se eleva su categoría a Institutos Pedagógicos (el de Chone y Montecristi), con tres años de post-bachillerato, los mismos entregan el título de Profesor Primario y Pre-primario.

Ésta etapa se caracteriza por la sucesión de rápidas transformaciones. La formación de profesores no alcanza el nivel universitario y ocurre en institutos pedagógicos normales, fiscales y privados. Se aprecia cómo se incrementa el número de cursos de post bachillerato. Se transita de una concepción de la formación en educación primaria de manera independiente a formar parte de la educación básica de 1^o a 10^o grado, incidiendo esto en las acciones de formación del profesorado. No se encuentran evidencias de cómo ocurría la formación del profesional para atender a la diversidad escolar.

3.2. 2^{da} etapa. Concepción de la formación universitaria del profesorado de educación primaria (1988- 1999)

La formación alcanza el nivel universitario en 1988. La carrera es asumida por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y se extiende a otras universidades, tales como: Nacional de Loja, en Loja, en sus extensiones de Catacocha y Zaruma, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en Quito y en las extensiones de Ibarra y Ambato, en la Universidad Católica de Cuenca, en su Unidad Académica de Cañar, en la Universidad Técnica Particular de Loja, en Loja y en la Universidad del Azuay.

En este período, según Zambrano (2011), se avanza en el Ecuador hacia una educación más respetuosa de la personalidad del alumno, para razonar, adquirir y generar conocimientos. Todo ello como resultado de la aplicación del sistema modular, corriente educativa, que incide

en la formación del profesorado permite ir desplazando el tratamiento atomizado del contenido a una posición disciplinar en el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje.

Se considera como un momento importante de fortalecimiento de la carrera, la realización de un diseño curricular, en 1992; desde éste se establece el perfil profesional, se reestructura e incrementa la práctica docente de primero a cuarto año, se incluyen las didácticas para todas las áreas de conocimiento de la escuela primaria. También se reconocen, como cambios de esta etapa, la introducción de inglés, computación, ecología e investigación por considerarse básicas para la formación del profesorado, a tono con los cambios sociales y las transformaciones que se operan a nivel internacional en la formación del profesional.

En 1993, se producen otras acciones en función de la carrera, dentro de ellas se destacan la documentación de su evolución histórica. Estas acciones se dirigen a puntualizar las actividades que debe realizar el graduado, las necesidades que atiende en su campo ocupacional, se establecen las asignaturas en correspondencia con las competencias a lograr, según el perfil de profesional, se norman los requisitos de ingresos y se precisa la metodología de enseñanza.

Otro momento que destaca el avance en la concepción universitaria de la carrera se registra en 1995. En este año, se reestructura la Facultad de Ciencias de la Educación, la especialidad de Docencia Primaria se convierte en Escuela de Educación Básica con dos especialidades: Educación Primaria y Educación Especial, para ajustarse a la reforma curricular vigente. Dentro de las modificaciones que se producen está la de acortar el tiempo de duración de la carrera a cuatro años, sin disminuir el número de asignaturas; se decide que la práctica docente se realice en las escuelas rurales y urbanas del cantón Manta. Para cumplimentar la propuesta y, como parte de la mejora del proceso de formación, comienza a funcionar una escuela de demostración, experimentación y práctica docente, anexa a la facultad.

Se recogen criterios de los actores del proceso en esa etapa, estudiantes, profesores y administrativos, entre los que está, el relacionado con que las asignaturas de corte psicopedagógico ofrecían el basamento para la atención a las diferencias individuales, pero la actuación del profesor de la educación primaria, se dirigía a la totalidad del aula, sin el carácter diferenciador que requiere el proceso educativo.

La etapa se caracteriza por la sucesión de cambios en cortos períodos de tiempo. Estos se centran hacia los documentos legales del proceso de formación y hacia el perfeccionamiento de las acciones formativas que conducen a la creación de una escuela anexa. Meritorio a destacar es que la carrera sea concebida como una de la educación básica y que comparta su pertenencia a esta área con la de educación especial. Desde esta posición, se vislumbra el hecho de ver a la educación especial, más allá de escuela especial, como sistema de ayudas y recursos que penetran la educación primaria, a tono con los cambios internacionales de ese momento. También se debe destacar, la decisión de realizar la práctica tanto en el espacio urbano como rural.

3.3. 3^{era} etapa. Consolidación de la formación universitaria del profesor de educación primaria (2000 – a la actualidad)

En esta etapa ocurren acontecimientos que permiten aseverar que la carrera se consolida, inicia un proceso para el análisis del Plan de Estudio vigente. Este tiene su máxima expresión en el curso 2002-2003. Sobre la base de criterios de maestros y estudiantes se determina que el pensum necesita del incremento de otras asignaturas, que tengan relación con las nuevas demandas a la educación básica. Se decide el incremento de las siguientes: Literatura Infantil, Expresión Oral y Escrita, Antropología Cultural y Currículo; también se acuerda que la asignatura Computación pase a ser considerada como seminario.

Se recoge dentro de los cambios que en el segundo curso se ubican asignaturas como: Didáctica de Cultura Estética (Baile, Danza y Folklor), Niveles del Pensamiento Humano, Necesidades Educativas y Adaptaciones Curriculares, Seminarios de Actualización Pedagógica

y Relaciones Humanas y Autoestima. El Seminario de Mundo Contemporáneo pasó a la Unidad de Estudios Básicos.

Para el tercer curso se incrementan las asignaturas Sociología de la Educación, Taller de Material Didáctico, Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, Expresiones artísticas (teatro, fue reemplazada por Didáctica de Cultura Estética, Expresión Artística y Niveles del Pensamiento Humano II).

En el cuarto curso se incorporan asignaturas como: Problemas de Aprendizaje, Desarrollo Comunitario, Seminarios de Actualización Pedagógica, Primeros Auxilios y Educación para la Salud y Proyecto Educativo Empresarial.

El estudio de las materias agregadas permite aseverar que, desde esta proyección se particulariza más en la esfera de actuación del profesor de la educación primaria, en sus necesidades y en el alcance de su accionar educativo. Las diferentes materias permiten que desde el proceso formativo se pertreche al futuro profesional en conocimientos, habilidades y valores éticos para atender a la diversidad escolar, así se asegura el trabajo didáctico por el colectivo de profesores de la carrera.

El Consejo Universitario de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, en su sesión ordinaria, aprobó por unanimidad de sus miembros presentes la fusión de Unidades Académicas, (Consejo Universitario de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” (2013a, 2013b), ULEAM (2013)), tal como lo exige el Consejo de Educación Superior (2013), y el Consejo de Educación de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2013). Por lo tanto, la Facultad de Ciencias de la Educación es una sola, que incluye las especialidades de Bachillerato, Educación Básica, Educación Inicial e Idioma. Con esta decisión, se crean las condiciones para la determinación de un tronco común en determinados núcleos teóricos que permitan atender a la diversidad escolar con un enfoque de ontogenia.

Otro aspecto importante en la caracterización de esta etapa es la legislación del rol de la Universidad en la formación de los profesionales para satisfacer las necesidades de la sociedad, como respuesta a lo planteado en la Constitución de la República del Ecuador en su Art. 350, el que dice:

“El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.” República del Ecuador (2008)

Es necesario analizar que se considera dentro de los problemas del país la inclusión educativa y social de la diversidad escolar y así se acotan otros aspectos dentro de los que se puede identificar la temática objeto de estudio. En el Art. 27 de la citada Ley se señala:

“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medioambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.” República del Ecuador (2008)

Es decir, desde la Carta Magna ecuatoriana se sientan las bases legales para lograr la justicia social, la equidad y solidaridad con las personas que tienen una condición especial en su desarrollo.

En este sentido, en la Ley Orgánica de la Educación Superior en su artículo 7, expresa:

“De las Garantías para el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.- Para las y los estudiantes, profesores o profesoras, investigadores o investigadoras, servidores y servidoras y las y los trabajadores con discapacidad, los derechos enunciados en los artículos precedentes incluyen el cumplimiento de la accesibilidad a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios, que deberán ser de calidad y suficientes dentro del Sistema de Educación Superior.” República del Ecuador (2011b)

Otra de las acciones que refleja la política del país en función de su desarrollo social es la adoptada por la Dirección Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) citado por Fabara (2013) de definir el perfil de competencias del profesor de educación básica, se emite el acuerdo N.º 264 de 07 de abril de 2005, mediante el cual se establece el diseño curricular por competencias para el profesor de educación básica y se determinan los objetivos de la formación, el perfil por competencias, los escenarios de actuación y la matriz curricular para alcanzar la formación de este docente; dentro de las competencias se destaca:

- Promotor de la participación comunitaria, liderando procesos de integración y consensos, con respeto, solidaridad y equidad.
- Generador de su desempeño profesional, ético, con valores y principios de convivencia pacífica y práctica de los derechos humanos.

Las competencias referidas evidencian el alcance del proceso formativo. En este se tiene como aspiración ir más allá del dominio de los aspectos técnicos o procedimentales que debe dominar un profesor de educación primaria, refleja la formación de valores y aptitudes necesarios para convertirse en agente del cambio en la comunidad educativa y de la sociedad, sobre todo, con compromiso por el desarrollo social y de sus educandos. Estas consideraciones sientan las bases para el cambio de actitud en la transformación del proceso educativo; de modo que este deje de ser tradicional y alcance una naturaleza desarrolladora.

Lo referido aquí deja evidente que desde esta posición se crean las condiciones para asumir los retos de la escuela inclusiva para todos, donde cada escolar se desarrolle de acuerdo a sus posibilidades; sin embargo, se constata que no aparecen definidas aquellas competencias que responden directamente a formar un profesional para la educación inclusiva de los escolares con dificultades en el aprendizaje. Las que responden a la atención a la diversidad se centran más en lo multicultural.

La etapa se caracteriza por profundas transformaciones en los documentos legales de la política ecuatoriana y de la carrera, desde ellos se proyecta la función social de esta. Se constata que se amplía el número de asignaturas, se precisa además, en la formación, el perfil de competencias para el cumplimiento del rol profesional del profesor de la educación primaria, sin embargo, entre estas no se expresan las dirigidas a la formación para la educación inclusiva. Los cambios están amparados en la Constitución de la República del Ecuador y en la Ley Orgánica de la Educación Superior.

4. Conclusiones

El estudio histórico realizado permite evaluar cómo tuvo lugar la evolución de la formación del profesional de la educación primaria desde institutos pedagógicos con nivel de bachillerato hasta el carácter universitario de la carrera. Se constata cómo a partir del año 2003 se realizan ajustes curriculares en repuesta a las transformaciones sociales y a las demandas de la escuela, en post de construir una sociedad mejor donde el docente se erige como agente de cambio social.

En cuanto a la formación del profesional para atender a la diversidad se evidencian acciones desde la segunda etapa de la evolución histórica, a partir de las diferentes materias que conforman la malla curricular de la carrera. Es en la última etapa en la que existen mayores posibilidades, desde el plan de estudio, para lograr el objetivo de atender la diversidad escolar

y dentro de ella a los escolares con dificultades en el aprendizaje. En el diseño curricular se establece el perfil de competencias a formar en el profesor de la educación primaria, dentro de estas no están precisadas las de la educación inclusiva.

En el estudio de la evolución histórica del proceso formativo del profesional de la Educación Primaria revela insuficiencias relacionadas con los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la concepción de competencias para la atención la educación inclusiva de la diversidad escolar.

La caracterización de los antecedentes históricos y su contextualización en el proceso pedagógico de la educación superior ecuatoriana, posibilita identificar ideas de síntesis que justifican la necesidad de argumentar la formación del profesional para la educación inclusiva desde una mirada indagatoria y reflexiva.

5. Referencias bibliográficas

- Abedaña Briceño, A. (2004). Proceso de formación de docente por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador. En Digital Observatory For Higher Education In Latin America And The Caribbean. www.iesalc.unesco.org.ve. p. 1
- Alpízar Caballero, L. B. & Añorga Morales, J. (2007). El modelo del tutor de especialidades médicas del ISMM "Dr. Luis Díaz Soto". *Educación Médica Superior*, 21(2) Recuperado en 17 de febrero de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000200009&lng=es&tlng=es.
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito, Ecuador.
- Consejo de Educación de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2013). Resolución-No.-001-073-CEAACES-2013-24. <http://www.ceaaces.gob.ec/.../2013/.../RESOLUCI.N -No.-001-073-CEAACES-2013-24-U...>
- Consejo Universitario de la Universidad Laica "Eloy Alfaro". (2013a). Manabí. Ecuador. <https://www.uleam.edu.ec> > Noticias ULEAM > Últimas Derecha
- Consejo Universitario de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" (2013b). Manabí. Ecuador. www.uleam.edu.ec/.../REGLAMENTO-DE-REGIMEN-ACADEMICO-INTERNO-UL.
- de la Herrán Gascón, A., Cedeño, A. I. R. & Lara, F. L. (2016). Claves del cambio educativo en Ecuador. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. 1(2), 91-114.
- Delgado, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista Cubana de Salud Pública*. 36(1) 9-18. <http://scielo.sld.cu>
- Delgado-Sanoja, H. D. y Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.9>
- Fabara Garzón, E. (2013). Estado del Arte de la formación de docentes en Ecuador". *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*, 1(8).
- González, N. M. (2011). Análisis histórico lógico de la competencia discursiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje del Español- Literatura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(25)
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusión: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *Journal of Inclusive Education*, 15(9), 975-999.
- Ministerio de Educación Superior. (2012). *Plan de Estudio. Escuela de Educación Básica. Carrera de Educación Primaria. Antecedentes de la carrera*. Manta. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/.../Rendicion_de_cuentas_2012.pdf
- Pegalajar-Palomino, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>

- Ramos Romero, G. (s/d). Aproximación a una metodología para el análisis de los antecedentes históricos en la investigación pedagógica. (Documento en soporte electrónico). Santiago de Cuba, Cuba.
- República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Última modificación julio de 2011. Ecuador.
- República del Ecuador. (2011a). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Obtenido de <http://educaciondecualidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>
- República del Ecuador. (2011b). Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES). Obtenido de LEXIS FINDER - www.lexis.com.ec
- Rosano Ochoa, S. (2008). El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda (comunidad campesina de la Sierra Andina ecuatoriana). Tesis de Maestría realizada en Universidad Internacional de Andalucía. Repositorio abierto Universidad Internacional de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10334/34>
- Sánchez, H. & González, R. (2014). El método histórico y lógico. Teoría y práctica para su utilización en las investigaciones pedagógicas. <https://es.scribd.com/doc/209000828/Metodo-Historico-Logico>.
- Tamayo, R. (2006). Integración/Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de investigación. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- ULEAM. (2013). ULEAM fusiona unidades académicas. <https://www.uleam.edu.ec/uleam-fusiona-unidades-academicas/>
- UNESCO. (1990). World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-13
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zambrano, R. (2011). *Aprendizaje en red: Enfoque alternativos para la construcción de la educación ecuatoriana en el siglo XXI*. Conferencia 2do. Simposio de Informática Educativa, Quito, Ecuador.



Efectos de un Programa de Intervención para la mejora de la Autorregulación del Aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada

Effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning in students of an Adult Education Center at Granada (Spain)

Francisco Ramón Ballesteros Rueda,
Sección de Educación Permanente "La Vega", España

Daniel Guerrero-Ramos,
Consejería de Educación. Junta de Andalucía, España

Manuel G. Jiménez-Torres,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 27 de agosto de 2017

Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2017

Ballesteros, F.R., Guerrero-Ramos, D. y Jiménez-Torres, M.G. (2017). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la autorregulación del aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 167 – 180.



Efectos de un Programa de Intervención para la mejora de la Autorregulación del Aprendizaje en el alumnado de una Sección de Educación Permanente de la provincia de Granada

Effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning in students of an Adult Education Center at Granada (Spain)

Francisco Ramón Ballesteros Rueda, Sección de Educación Permanente "La Vega", España

raenlu@ono.com

Daniel Guerrero-Ramos, Consejería de Educación. Junta de Andalucía, España

dagueramos@gmail.com

Manuel G. Jiménez-Torres, Universidad de Granada, España

mjitor@ugr.es

Resumen

En este trabajo se estudian los efectos de un programa de autorregulación del aprendizaje en un grupo de alumnos y alumnas matriculados en las enseñanzas de la educación permanente de un municipio de la provincia de Granada. La metodología empleada es la de estudio de caso, mediante la aplicación de un cuestionario antes y después de la intervención realizada y el análisis de los datos obtenidos. Como resultados más relevantes de esta investigación cabe destacar, en primer lugar, que el alumnado participante experimenta un significativo avance en todas las dimensiones del aprendizaje autorregulado en las comparaciones pretest y posttest; y, en segundo lugar, que el programa de intervención aplicado a los participantes se revela eficaz para la mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje, lo que lleva a concluir que un entrenamiento en los procesos de autorregulación del aprendizaje es altamente beneficioso.

Abstract

In the present work, the effects of a program of self-directed learning process are studied in a group of students registered in the teachings of the permanent education of a municipality in the province of Granada. The methodology used is the case study, by means of the application of a questionnaire before and after the carried out intervention and the analysis of the data obtained. As the most outstanding results of this research, it is necessary to highlight, in the first place, that the participant student body experiences a significant advance in all the dimensions of the autoregulated learning in the pretest and posttest comparisons; and, in the second place, that the intervention program applied to the participants is revealed effective for the improvement in the process of self-regulation of learning, which leads us to conclude that training in the processes of self-regulation of learning is highly beneficial.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado; Educación permanente; Proceso de aprendizaje; Educación no formal

Keywords

Self-regulated learning; Lifelong learning; Learning processes; Nonformal education

1. Introducción

La educación de personas adultas representa una de las constantes del discurso europeo sobre la educación (Terrasêca, Caramelo y Medina, 2011) y es, además, una de las etapas del sistema educativo español que, desde hace ya algunas décadas, vienen regulando las leyes educativas. La más reciente, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se ocupa también de ella con el “*objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías*” (Preámbulo).

La educación permanente en la Comunidad Autónoma de Andalucía se organiza en torno a varias enseñanzas, entre las que se encuentran los siguientes planes educativos (art. 1 de la Orden de 25 de mayo de 2012, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos para cursar las enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas en las modalidades presencial y semipresencial):

- Plan educativo de formación básica.
- Planes educativos de preparación para la obtención de titulaciones del sistema educativo.
- Planes educativos para el acceso a otros niveles del sistema educativo.
- Planes educativos para el fomento de la ciudadanía activa.
- Otros planes educativos, en su caso, autorizados por la Dirección General competente en materia de educación permanente.

Junto a estos planes, la oferta de enseñanzas dirigidas a las personas adultas también incluye la escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en las modalidades presencial y semipresencial.

La Educación de Personas Adultas tiene un estatus propio y singular en la organización por etapas del sistema educativo. Se presenta como una etapa claramente diferenciada del resto, que pretende ajustarse a las necesidades de una población que se diferencia significativamente del alumnado de la educación básica por aquellos rasgos identificativos que ya señalara Perea y López-Baraja (1992) cuando afirmaba que son rasgos característicos la presencia de dificultades de aprendizaje, escasos hábitos de estudio, falta de hábitos de lectura, dificultad para construir esquemas cognitivos nuevos, temor al ridículo, inseguridad, bajo autoconcepto, temor a la situación de examen, condicionados por tensiones familiares y laborales, sin tiempo suficiente para las exigencias derivadas del estudio, etc.

Algunos estudios llevados a cabo con alumnado adulto se han concentrado en identificar las actividades, estrategias y procesos cognitivos que deberían llevar a cabo los alumnos para aprender con éxito (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000; Garavalia y Gredler, 2002; Nota, Soresi y Zimmerman, 2005; Williams y Herrman, 2004; Zimmerman, 1998; Zimmerman y Bandura, 1994). Los estudiantes que tienen éxito se describen básicamente como *estudiantes autorregulados*, esto es, dirigen su aprendizaje a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo que les permiten construir sus conocimientos de forma constructiva, siendo capaces de regular y controlar de forma intencional todo el proceso (conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para aprender, han aprendido a monitorizar sus conductas de estudio, ajustan sus conductas y actividades a las demandas de estudio, están motivados por aprender y son capaces de regular su motivación) (González, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Pintrich, 2000).

Es conocido que una parte importante de la actividad genuinamente humana es consciente y autorregulada, dirigida por metas y propósitos previamente elegidos y que su personalidad expresa una dirección de desarrollo hacia la regulación del comportamiento y de la propia persona en las distintas áreas en que se desenvuelve.

Los estudios acerca del aprendizaje autorregulado contemplan diferentes factores cognitivos-metacognitivos y motivacionales que se han abordado de forma conjunta desde hace relativamente poco tiempo. Como consecuencia, el enfoque conjunto ha dado como resultado la aparición del nuevo constructo conocido como *aprendizaje autorregulado* o *aprendizaje autodirigido* (Panadero y Alonso Tapia, 2014; Torrano y González-Torres, 2004)

La autorregulación se concibe como un proceso de carácter general que integra recursos, contenidos, formaciones tanto afectivo-motivacionales como de carácter cognitivo e intelectual, que se interrelacionan de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con objetivos y metas previamente planteados por la persona o aceptados por ella (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002).

El modelo de aprendizaje autorregulado es enfatizado por los autores cognitivos del procesamiento de la información, aunque también se aborda desde otras perspectivas teóricas (conductistas, fenomenológicas, socio-cultural, constructivistas y cognitivo-social). Este modelo constituye un nuevo avance y un importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes (Zimmerman y Schunk, 2011).

La base sobre la que se ha ido construyendo el campo de estudio propio del aprendizaje autorregulado hay que hallarlo en los trabajos de Bandura (1977, 1986), para quien el proceso de autorregulación se concebía como una consecuencia del proceso de socialización y como la capacidad para controlar las propias acciones. Con posterioridad, esta visión se fue complementando con la de aquellos otros estudios que ponían el acento en aspectos no meramente cognitivos, sino también motivacionales (autoconcepto, creencias de autoeficacia, atribuciones, etc.). La integración de ambas corrientes fue la que dio como resultado la aparición de nuevas concepciones del aprendizaje "*basadas en la visión de los alumnos como promotores activos de su aprendizaje y de su rendimiento, en cuanto son capaces de regular su procesamiento de la información, sus creencias motivacionales y su comportamiento en orden a lograr las metas deseadas*" (Torrano y Soria, 2016, p. 99). Desde esta nueva perspectiva integradora, se considera autorregulado al alumno en la medida en que es *cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductualmente* promotor activo de su propio proceso de aprendizaje (McCombs y Marzano, 1990; Schunk y Zimmerman, 2007).

En general, se reconoce que los modelos de aprendizaje autorregulado están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumnado. Las estrategias de aprendizaje autorregulado son acciones o procesos dirigidos a la adquisición de información, lo que supone destrezas que incluyen la implicación, el propósito y la percepción instrumental del alumnado. Su utilización, además de proporcionar un conocimiento del estado de su autoeficacia, aumenta la autorregulación de su funcionamiento personal-individualizado, su actuación académica y su entorno de aprendizaje (Kinzie, 1990).

Los estudios sobre las relaciones entre metacognición, motivación y rendimiento académico, señalan la necesidad de desarrollar en los alumnos tanto el deseo o mejor voluntad de aprender (*will*), como las capacidades (*skill*) que inciden directamente sobre el control del propio proceso de aprendizaje, mostrando que esta implicación activa se incrementa cuando el alumnado valora las tareas de aprendizaje que se le asignan y, además, confía en sus capacidades académicas, teniendo altas expectativas de autoeficacia y sintiéndose responsable de lograr los objetivos propuestos (autocompetencia), lo que está asociado con altas expectativas de éxito, afectos positivos, ansiedad baja y motivación intrínseca, influyendo sobre el control cognitivo, la regulación del esfuerzo, la persistencia en las tareas y otros recursos (Torrano y González-Torres, 2004).

Existen investigaciones que ponen de relieve que el uso de estrategias de aprendizaje, particularmente las estrategias metacognitivas de autorregulación, tiene efectos positivos sobre

el rendimiento académico de los estudiantes, además de incrementos en las percepciones de autoeficacia y de motivación intrínseca (Covington, 1985; Zimmerman, 1990).

Las estrategias de aprendizaje autorregulado más significativas identificadas por Zimmerman y Martínez-Pons (1986) son las siguientes: autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental (espacio-temporal), expectativas de rendimiento, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social entre sus iguales y los adultos y revisión del material (notas, exámenes, libros de texto).

Cuando un estudiante es consciente de la efectividad de las estrategias que utiliza para regular su aprendizaje académico se siente con control y responsable de su propio aprendizaje, se incrementa su motivación para aprender, se sostiene el uso de tales estrategias y se mejora su rendimiento escolar. En este sentido, el entrenamiento estratégico del aprendizaje puede facilitar que los estudiantes adopten una teoría incremental de la inteligencia, al comprobar que realmente son capaces de regular su pensamiento (Covington, 1985) y que pueden controlar su producción (Azevedo y Hadwin, 2005; Cleary y Zimmearman, 2004; Cooper y Corpus, 2009; Dignath y Büttner, 2008; Ellis, Denton y Bond, 2014; Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van Ewijk, Buttner y Klieme, 2010; Lehmann, Hählele y Ifenthaler, 2014; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Núñez et al., 2011; Puziffero, 2008; Shih, Chen, Chang y Kao, 2010; Sitzmann y Eli, 2011; Taub, Azevedo, Bouchet y Khosravifar, 2014; Usher y Pajares, 2008; Winne, 2014; Zimmerman, 2011).

Ahora bien, el conocimiento de estrategias resulta insuficiente para sostener su uso si la motivación es inadecuada. Precisamente, ciertas investigaciones en este campo han demostrado que algunas características de los sujetos, como sus percepciones de competencia y sus atribuciones de los resultados de éxito o fracaso en el uso o no de estrategias, influyen decisivamente en que estos lleguen a autorregular efectivamente su aprendizaje (Anderman y Wolters, 2006; Lodewyk, Winne y Jamieson-Noel, 2009; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Pajares y Schunk, 2006; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda y Rosario (2009); Wigfield y Cambria, 2010).

Los hábitos de estudio son también un potente factor predictor del éxito académico (Plant, Ericson, Hill y Asberg, 2005). Lo que determina nuestro buen desempeño académico es el tiempo que dedicamos, nuestros hábitos de estudio y el ritmo que le imprimimos a nuestro trabajo junto con nuestras capacidades intelectuales y emocionales. Muchos de los problemas respecto al éxito en el aula, giran en torno al desarrollo de buenos hábitos de estudio. Durante la escolarización, se van adquiriendo unos hábitos de estudio de manera más o menos sistemática, ya que no suelen enseñarse directamente. Asimismo, la actitud y estrategias utilizadas durante la clase tienen una gran influencia en el rendimiento académico (Cano, 2005; Tuckman, 2003; Valle, Cavanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

La presente investigación va en la línea de sistematizar, planificar, autorregular y entrenar el estudio utilizando algunas estrategias que presentan similitudes con las utilizadas en el ámbito del entrenamiento deportivo. Se pretende que, así como se ha hecho con muchas disciplinas deportivas, gracias al entrenamiento y a la planificación, se experimente un salto cualitativo y cuantitativo, reduciéndose la posibilidad de fracasos y favoreciendo un nivel óptimo.

Los objetivos que nos planteamos fueron los siguientes:

1. Identificar el estilo de aprendizaje del alumnado de la Sección de Educación Permanente "La Vega", y comprobar en qué medida se ajusta al modelo de aprendizaje autorregulado.
2. Asesorar al alumnado de la Sección de Educación Permanente sobre el aprendizaje autorregulado, en función de los resultados obtenidos.

2. Método

2.1 Diseño

Se trata de una metodología de estudio de casos, más concretamente de estudio de caso único.

2.2. Participantes

La población total matriculada en la Educación Secundaria de Personas Adultas (E.S.A.) y en la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I., nivel A2) en la Sección de Educación Permanente del municipio de Churriana de la Vega (Granada) durante el curso académico 2014-2015 ha sido de 42 personas. En este estudio han participado de manera voluntaria 25 alumnos matriculados en alguna de estas dos enseñanzas, lo que representa un 59.52% de la población que acude al centro. La muestra ha sido seleccionada por muestreo probabilístico. Del total de alumnos, 14 son mujeres (56%) y 11 son hombres (44%). Es interesante indicar que las edades de los participantes han estado comprendidas entre los 17 y los 56 años, que 20 (80%) de los 25 participantes poseen la nacionalidad española, que también 20 (80%) de ellos carecen de titulación académica oficial y que los participantes en situación de desempleo (48%) han sido ligeramente inferiores en número a los empleados (52%).

Tabla 1.
Población y muestra

PLANES	POBLACIÓN	MUESTRA
ESA (Educación secundaria para alumnos/as mayores de 18 años)	30	18
EOI (Alumnado matriculado en la Escuela Oficial de Idiomas en el nivel A2).	12	7
Total de alumnado participante		25

2.3. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para la recogida de información en este estudio ha sido un cuestionario, elaborado teniendo en cuenta el marco teórico en relación con la autorregulación del aprendizaje del alumnado adulto y de los elementos de los que consta (Colás y Buendía, 1992; Fox, 1981; Kerlinger, 2002; Sierra Bravo, 1985), que se ha aplicado antes y después de la intervención realizada con el alumnado participante. Para la elaboración del *Cuestionario* se han utilizado ítems de elección múltiple, incluyendo escalas tipo Likert con una graduación de respuesta que ha sido diferente en función de la cuestión planteada.

Los ámbitos en los que se ha estructurado el cuestionario recogen los hábitos para el estudio que tiene adquirido el alumnado que asiste a las clases de la E.S.A. y E.O.I. de la Sección de Educación Permanente de Churriana de la Vega. Consta de diecinueve cuestiones agrupadas en seis factores:

Factor 1. *Utilización de técnicas de estudio.* Los ítems de este factor, tal como están formulados, indican el uso de diversas técnicas y estrategias de estudio, como el uso del subrayado, realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, la exploración de los conocimientos previos, la técnica de memorización y la comprensión de los contenidos aprendidos. Este factor se compone de cinco ítems.

Factor 2. Motivación. En este factor se expresa la motivación hacia el estudio, que se traduce en las razones por las que se estudia y la relevancia de las metas que se quieren lograr. Este factor se compone de cuatro ítems.

Factor 3. Autoeficacia. Los ítems de este factor expresan la percepción sobre la capacidad para conseguir con éxito lo que se ha propuesto. Se pregunta sobre la creencia acerca de que las autometas impuestas son posibles de conseguir, de que se posee capacidad para superar los estudios y de que se pueden realizar las tareas asociadas a los estudios sin dejarse vencer por las dificultades. Este factor consta de cuatro ítems.

Factor 4. Estado de ánimo. Este factor recoge la percepción de los sentimientos temporales relacionados con la realización de la tarea asociada al estudio. Este factor cuenta con un solo ítem que señala tristeza, ansiedad, depresión y felicidad.

Factor 5. Planificación. Los ítems de este factor indican la utilización de un horario y calendario de estudio, el uso adecuado de unos pasos estructurados de estudio sistemático y el cumplimiento y revisión de las metas propuestas. Este factor consta de cuatro ítems.

Factor 6. Ambiente. Este factor, relacionado con el contexto en el que se produce el estudio, indica si el lugar está libre de ruidos, bien aireado, suficientemente iluminado, con el mobiliario adecuado y con los materiales necesarios para la realización de las tareas de estudio.

El procedimiento de cálculo de validez utilizado ha sido el de contenido (Fox, 1981) por ser éste el más adecuado para informar sobre la representatividad del contenido del cuestionario. La validez del cuestionario ha sido refrendada mediante consulta a seis doctores expertos y docentes universitarios, sobre la adecuación de cada ítem del cuestionario a los distintos factores que componen la autorregulación, que fue precedida por una primera revisión del texto por parte de otros tres docentes con el grado de doctor y una pasación experimental a una muestra piloto elegida al azar.

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario, se ha establecido mediante procedimientos estadísticos utilizando el *alfa de Cronbach*, con un resultado que muestra una precisión muy alta del instrumento.

Tabla 2.
Fiabilidad del Pretest

Estadísticos de fiabilidad (Pretest)	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	36

Tabla 3.
Fiabilidad del Postest

Estadísticos de fiabilidad (Postest)	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,950	36

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS (Statistical Package of Social Sciences) versión 19.0 para Windows. El proceso ha consistido en importar todos los datos, etiquetarlos y posteriormente se han realizado análisis descriptivos, inferenciales, correlacionales y de regresión para responder a los objetivos de la investigación.

Con el fin de comprobar los supuestos paramétricos así como detectar posibles errores en la introducción de datos, datos perdidos o ausentes y datos extremos, se realizaron análisis preliminares y exploratorios que han permitido garantizar la exactitud y veracidad de los datos

introducidos, realizar la primera exploración de los mismos y tomar decisiones sobre las pruebas estadísticas a aplicar.

2.4. Procedimiento

La intervención desarrollada ha seguido la siguiente secuencia:

1. Aplicación del cuestionario de recogida de información sobre los hábitos de estudio del alumnado participante (Pretest).
2. Fases del programa de intervención para la mejora del aprendizaje autorregulado (20 sesiones de una hora de duración durante 10 semanas).
3. Aplicación del cuestionario de recogida de información sobre los hábitos de estudio del alumnado participante (Postest).
4. Interpretación de datos y resultados.

Tras recibir la autorización del Jefe de Estudios Delegado del centro, el cuestionario fue aplicado al alumnado elegido según el muestreo probabilístico que, después de ser convocado y de recibir información sobre el propósito del estudio, aceptó participar en el mismo.

A continuación, se llevó a cabo el entrenamiento de los procesos de autorregulación del aprendizaje, que se estructuró en trece temas básicos, sugeridos por la lectura, siempre al inicio de cada sesión, de las *Cartas de Gervasio a su Ombligo* (Rosario, Núñez y González-Pineda, 2006), que ha sido el texto que ha servido de hilo conductor de las sesiones de trabajo. Este instrumento, que ha guiado la intervención para la mejora del aprendizaje autorregulado, se ha utilizado como una alternativa a otros manuales de estrategias de estudio por su original forma de presentar los contenidos en materia de autorregulación del aprendizaje. Consta de un conjunto de trece cartas de un alumno universitario, Gervasio, dirigidas a su ombligo, en las que va abordando su proceso de estudio y su desenvolvimiento en su primer curso de Universidad, contexto a partir del cual pretende promover el desarrollo de las competencias de estudio. En cada carta se aborda una o varias estrategias de autorregulación del aprendizaje y se proponen cuestiones y actividades tanto para la reflexión metacognitiva como para la ejercitación en los contenidos abordados en cada una de ellas. Este instrumento ha servido como punto de partida para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje en otros trabajos, preferentemente con alumnado universitario (Hernández Pina, Rosário, Cuesta Sáez de Tejada, Martínez Clares y Ruiz Lara, 2006; Hernández Pina, Rosario y Cuesta Sáez de Tejada, 2010; Rosário, Mourão, Núñez, González Pineda, Solano y Valle, 2007) y ha demostrado su eficacia en la mejora de la calidad de los aprendizajes. El carácter abierto de estas cartas ha permitido su conveniente adecuación al contexto de un centro de educación de adultos no universitario y a su alumnado.

3. Entrenamiento en los procesos de autorregulación

3.1. Fases de la intervención

El programa se impartió a lo largo de 20 sesiones, de una hora cada una y durante 10 semanas, durante el primer y segundo trimestre del curso 2014-2015. La primera sesión fue de carácter informativo, porque en ella se introdujo el concepto de aprendizaje autorregulado, se dieron a conocer los objetivos de la intervención, el número de sesiones, el horario, las fechas y la dinámica de las sesiones. La intervención se llevó a cabo en horario escolar. Todas las sesiones siguieron el siguiente formato:

Tabla 4.
Descripción de las sesiones de trabajo

1º	La sesión comenzaba, cada lunes, con la lectura de una de las <i>Cartas a Gervasio</i> .
2º	A la lectura seguía una reflexión sobre los contenidos propuestos por la carta y, a continuación, se generaba una lluvia de ideas sobre la forma de abordar el tratamiento de los mismos. En la pizarra se anotaban y ordenaban las aportaciones del alumnado.
3º	Mediante una exposición de diapositivas, se exponían las formas de abordar los contenidos de las cartas, que han girado en torno a las siguientes temáticas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoramiento de la Autoestima y Motivación. 2. Construcción de horarios de trabajo. 3. Planificación del trabajo. 4. Curva del olvido. (Tipos de memoria). 5. Lectura eficaz. 6. Técnica de subrayado. 7. Técnica del resumen. 8. Técnica para hacer esquemas. 9. Grabación de audios. 10. Mapas conceptuales. 11. Mapas mentales. 12. Reglas nemotécnicas. 13. Los repasos. 14. Cómo preparar un examen.
4º	Tras cada sesión, se pedía al alumnado que planificara su trabajo semanal aplicando a su estudio y trabajo escolar los contenidos sobre autorregulación del aprendizaje abordados a partir de la carta analizada.
5º	Cada jueves se abría un turno de debate y reflexión, en el que se compartían experiencias e impresiones en relación con la recepción e interiorización de los contenidos del programa formativo. Este proceso de análisis se utilizaba, asimismo, como evaluación procesual del programa.
6º	La semana se iniciaba nuevamente con la lectura de la carta siguiente y se iniciaba nuevamente la secuencia descrita a partir del punto 1º.

4. Resultados

Para el estudio de los objetivos de este trabajo se ha llevado a cabo un análisis de diferencias de medias para muestras relacionadas, con el propósito de valorar, a nivel general, los resultados para cada uno de los seis factores entre los momentos pretest y postest.

Los resultados obtenidos, tomando la muestra total en ambos momentos, muestran avances significativos en los seis factores implicados en el programa de autorregulación del aprendizaje. En la tabla X se presentan los resultados tras el análisis estadístico de los datos comparativos del pretest y el postest. En concreto, se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión "*autorregulación*", que recoge los resultados del total de las otras seis dimensiones. La comparación entre los resultados del pretest y el postest nos indica que se ha producido un avance muy significativo en autorregulación total del aprendizaje, con una media que casi dobla en el postest (99,88) los resultados obtenidos en el pretest (53,76). También se encuentran diferencias en la dimensión "*técnicas*", que se refiere al uso y utilización de las técnicas de estudio abordadas durante el desarrollo del programa: lectura eficaz, subrayado, resúmenes, memorización y repaso. La media obtenida en el pretest (20,64) ha experimentado un aumento significativo en el postest (37,60), lo que indica que, tras la intervención, el alumnado ha aumentado la regularidad con la que hace uso de estas técnicas durante su estudio. Lo mismo ha sucedido con la dimensión "*motivación*", que reúne los ítems relacionados con las razones para estudiar y para mantenerse de modo sostenido en el desarrollo de la tarea. La comparación de los datos obtenidos en el pretest (7,00) con los obtenidos en el postest (13,08) nos informan de un crecimiento significativo también en este

aspecto tan importante para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. Con la dimensión “*autoeficacia*” se pretendía medir la percepción que el alumnado tenía antes y después de la aplicación del programa de autorregulación sobre sus sentimientos de autoeficacia. Los resultados obtenidos nos indican que se produce un aumento de casi el doble de la media entre los datos obtenidos en el pretest (6,92) y en el postest (13,04). La dimensión “*ánimo*” se ha obtenido estableciendo que, a mayor felicidad, menores posibilidades de tristeza, ansiedad y depresión, que son cuestiones por las que se les preguntaba a los participantes antes y después de la intervención. Los datos muestran que de una media de -2,64 obtenida en el pretest se avanza hasta una media de -0,4 en el postest, lo que indica que la intervención ha resultado beneficiosa para reducir los índices de tristeza, ansiedad y depresión y aumentar el de felicidad. Otra de las dimensiones evaluadas fue el uso de tareas de planificación antes y durante el estudio. Los datos obtenidos de la comparación de los cuestionarios de pretest y postest nos indican que el alumnado, tras el programa formativo, descubre la necesidad de planificar la metodología, los recursos, el calendario y el tiempo necesario para el desarrollo de sus tareas de estudio, lo que se traduce en un avance significativo. Y, finalmente, en la dimensión “*ambiente*”, que agrupa las cuestiones relacionadas con el lugar de estudio, la iluminación, el ruido, los materiales y los recursos necesarios para afrontarlo, los datos obtenidos muestran un avance también en estos aspectos (de una media de 10,00 en el pretest a una media de 14,68 en el postest), pese a que estos elementos no siempre son susceptibles de ser modificados únicamente por el alumno.

Tabla 5.
Análisis comparativos pretest y postest

Dimensiones		Media	D.T.	t (p)
Par 1	AutorregulaciónPre	53,76	16,241	-11,370 (***)
	AutorregulaciónPost	99,88	14,954	
Par 2	TécnicasPre	20,64	5,992	-10,115 (***)
	TécnicasPost	37,60	6,788	
Par 3	MotivaciónPre	7,00	2,930	-9,033 (***)
	MotivaciónPost	13,08	2,216	
Par 4	AutoeficaciaPre	6,92	3,013	-10,232 (***)
	AutoeficaciaPost	13,04	1,791	
Par 5	ÁnimoPre	-2,64	2,841	-3,399 (***)
	ÁnimoPost	-,40	2,415	
Par 6	PlanificaciónPre	11,84	3,484	-9,885 (***)
	PlanificaciónPost	21,88	3,420	
Par 7	AmbientePre	10,00	2,102	-8,158 (***)
	AmbientePost	14,68	2,765	

5. Implicaciones y conclusiones del estudio

En este trabajo se ha pretendido identificar el estilo de aprendizaje del alumnado de una sección de educación permanente para comprobar en qué medida se ajusta al modelo de aprendizaje autorregulado. Asimismo, también ha pretendido asesorar a este alumnado sobre el modelo de aprendizaje autorregulado.

La conclusión principal que se desprende de esta investigación es que, antes de la aplicación de la intervención, el alumnado obtiene valores bajos en todas las dimensiones evaluadas que se consideran elementos integrantes del aprendizaje autorregulado.

Por otro lado, los resultados obtenidos tras la comparación de las muestras pretest y postest nos indican que el entrenamiento llevado a cabo con el programa de intervención en autorregulación del aprendizaje ha resultado altamente beneficioso en todas las dimensiones

evaluadas y, de un modo particular, en la dimensión total de autorregulación (que agrupa todas las dimensiones evaluadas), la dimensión motivacional y la dimensión de técnicas de estudio.

La función mediadora que se ha establecido a partir de las “*Cartas a Gervasio*” se ha revelado de gran importancia, por lo que podría considerarse como muy recomendable que los programas de autorregulación del aprendizaje estén guiados y apoyados en una mediación que acompañe al alumnado que se entrena en autorregulación con pautas, indicaciones, consejos sobre lo que implica afrontar las tareas de estudio de modo autorregulado.

Para la evaluación del nivel de aprendizaje autorregulado adquirido por el alumnado y del uso de las estrategias que le son propias es conveniente el uso de sesiones de trabajo en las que, con el debido asesoramiento, el alumnado se haga también consciente de aquellos aspectos menos observables y explícitos de la conducta que pone en juego cuando autorregula su aprendizaje.

Los datos obtenidos en el presente estudio nos llevan a concluir que cuando el alumnado recibe un adecuado asesoramiento sobre los elementos que entran en juego en el aprendizaje autorregulado y tiene después la oportunidad de decidir ejecutarlos ante determinadas demandas, se incrementa la percepción de que es capaz de afrontar con mejores condiciones de éxito tales tareas; y también aumentan sus sentimientos de autoeficacia, su motivación hacia el aprendizaje y la percepción de un mejor aprovechamiento del tiempo y de los recursos con los que cuenta para afrontarlas.

6. Referencias bibliográficas

- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. y Fairbanks, M. M. (2000). Factors that influence study. En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-219). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M. y Wolters, C. (2006). Goals, values, and affects: influences on student motivation. En P. Alexander y P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 369-389). New York: Macmillan.
- Azevedo, R. y Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367-379.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Cleary, T. J. y Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A School-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cooper, C. A. y Corpus, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of strategies for regulation motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 525-536.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (Vol. 1) (pp. 389-416). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dignath, C. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Ellis, A. K., Denton, D. W. y Bond, J. B. (2014). Analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

- Garavalia, L. S. y Gredler, M. E. (2002). Prior achievement aptitude and use of learning strategies as predictors of college student achievement. *College Student Journal*, 36(4), 616-626.
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (pp.17-38). Madrid: Pirámide.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., Martínez Clares, P. y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-633.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kinzie, M. B. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 5-21.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Buttner, G. y Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classroom: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 157-171.
- Lehmann, T., Hählein, I. y Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive, and motivational perspectives on prefection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lodewyk, K. Winne, P. H. y Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement. *Educational Psychology*, 29, 1-25.
- McCombs, B. J. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B. J. (2005). Self-regulation and academia and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-251.
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosario, R., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23, 274-281.
- Orden de 25 de mayo de 2012, *por la que se desarrolla el procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos para cursar las enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas en las modalidades presencial y semipresencial*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 117, de 15 de junio de 2012.
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2006). The self and academic motivation. Theory and research after the cognitive revolution. En J. M. Royer (Ed.), *The Cognitive Revolution in Educational Psychology* (pp. 165-185). Greenwich, CT: Information Age.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30, 450-462.
- Perea Quesada, R. y López-Baraja, E. (1992). *Metodología de la educación de Adultos*. Madrid: UNED.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L. y Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96-116.

- Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22, 72-89.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pineda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shih, K., Chen, H. C., Chang, C. Y. y Kao, T. C. (2010). The development and implementation of scaffolding based self-regulated learning system for e/m-learning. *Educational Technology & Society*, 13, 80-93.
- Sierra Bravo, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137, 421-442.
- Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F. y Khosravifar, B. (2014). Can the use of cognitive and metacognitive self-regulated learning strategies be predicted by learners' levels of prior knowledge in hipermedia-learning environments? *CHB*, 39, 356-367.
- Terrasêca, M., Caramelo, J. y Medina, T. (2011). Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 49-59.
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.
- Torrano, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos educativos*, 1, 97-115.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437.
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical Review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1073-1106.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35.
- Williams, P. E. y Hellman, C. M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first-and second-generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.
- Winne, P. H. (2014). Issues in researching self-regulated learning as patterns of events. *Metacognition and Learning*, 9, 229-237.
- Zimmerman, B. J. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulations of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Association*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.



A growth analysis of teacher qualifications and students' global self-esteem

Un análisis de crecimiento de las cualificaciones de profesores y la autoestima global de los estudiantes

Rune Müller Kristensen,

Aarhus University, Denmark

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2017

Fecha de revisión: 17 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2017

Müller Kristensen, R. (2017). A growth analysis of teacher qualifications and students' global self-esteem. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 181 – 198.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

A growth analysis of teacher qualifications and students' global self-esteem

Un análisis de crecimiento de las cualificaciones de profesores y la autoestima global de los estudiantes

Rune Müller Kristensen, Aarhus University, Denmark
ruvk@edu.au.dk

Abstract

There is an increased focus on students' non-academic outcomes of schooling and its long-term impact on the adolescents' later life. Teachers are viewed as the most significant factor in schools for improving student learning and development. Little is known on effects of teacher qualifications on students' non-academic outcomes, as this area has had little attention in previous research. The most well-known and widely used measure of non-academic outcomes in adolescence is global self-esteem (GSE). Using data from the National Educational Longitudinal Study (NELS:88) this study investigates how teacher qualifications in terms of certification, educational degree and employment status affect students' development in GSE. Effects of teacher qualifications influence on students' development in GSE over time is modelled using growth curve analysis. Results show that elements in teacher certification, educational degree and employment status have a minor but significant effect on students' GSE. Some of these effects differ between boys and girls, showing that boys react positively to teachers with high levels of content knowledge, while girls react positively to teachers with a higher degree of pedagogical competences. The results indicate that students internalize teachers' behaviour differently, as the reaction to having a part-time teacher differs across gender. Results are discussed in light of current theories of teacher quality.

Resumen

Actualmente están aumentando el número de estudio focalizados en en los resultados no académicos de los estudiantes y el impacto de los mismos a largo plazo en la vida de los adolescentes. El profesor es considerado el factor más importante en relación con la mejora del aprendizaje y el desarrollo de loss estudiantes. Sin embargo, se sabe muy poco sobre la relación entre las cualificaciones de los profesores y los resultados no-académicos de los estudiantes, debido a que se ha prestado poca atención a este aspecto en estudios previos. La medida mejor conocida y la que más se usa para los resultados no-académicos de los adolescentes es la autoestima global (global self-esteem GSE). Empleando datos del National Educational Longitudinal Study (NELS:88), el presente estudio investiga de qué manera las cuaificaciones de los profesores en relación a su titulación, el nivel educativo alcanzado y el estatus de trabajo, afecta el desarrollo del GSE en el estudiante. El efecto de la influencia de las cualificaciones de los profesores en el desarrollo del GSE del estudiante a lo largo del tiempo ha sido modelado usando análisis de curva de crecimiento. Los resultados muestran que algunos elementos de la titulación, el nivel educativo alcanzado y el estatus de trabajo del profesor, tienen un efecto menor pero significativo en el GSE de los estudiantes. Algunos de estos efectos difieren entre niños y niñas, mostrando que los niños reaccionan positivamente a profesores con un alto grado de conocimiento de contenido, mientras que las niñas reaccionan positivamente a profesores con un grado más alto de competencias pedagógicas. Los resultados indican además que los estudiantes internalizan el comportamiento de los profesores de diferente manera, ya que la reacción a profesores de tiempo parcial difiere para el sexo. Los resultados son debatidos a la luz de las teorías sobre la calidad de los profesores.

Keywords

Teacher qualifications; Global self-esteem; Growth curve analysis

Palabras clave

Cualificaciones de los profesores; Autoestima global; Análisis de la curva de crecimiento

1. Introduction

Teachers play a significant role for students' academic outcome and social and emotional development (Muijs & Reynolds, 2011; OECD, 2010), and are described as the most significant in-school factor for student success (Geringer, 2003; Muijs et al., 2014; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Relatively little is however known on what teacher characteristics that matter, as studies have shown little or no effect of teachers' education in terms of teacher degree, licensing or certification and average marks from teacher education (Darling-Hammond, Berry, & Thoreson, 2001; Goldhaber & Brewer, 2000; Palardy & Rumberger, 2008; Shuls & Trivitt, 2015). Most of the research focus on student academic outcome (Goldhaber & Brewer, 2000; Rockoff, 2004; Shuls & Trivitt, 2015), while little is known on effects of teacher qualifications on students' non-academic outcomes (Blazar & Kraft, 2017; Muijs et al., 2014).

One of the most widely used measures of non-academic outcomes in adolescence is global self-esteem (GSE) (Donnellan, Trzesniewski, & Robins, 2011), which is seen as a reliable indicator of well-being and as a marker of whether developmental tasks of adolescence are successful (Craven & Marsh, 2008). Research has shown that GSE is developed through adolescence and that the school plays a significant role in this development (Eccles et al., 1993; Steinberg & Morris, 2001). These studies have, however, focused on students own reporting of school variables, without inclusion of teachers' actual qualifications.

With an aim for better education and challenges due to high levels of teacher attrition and shortage in some areas, there has been an increased focus on effects of teacher qualifications and on what elements to stress in formal teacher certification and licensing (Bastian & Marks, 2017; Shuls & Ritter, 2013). To get a better understanding of how teachers affect student development, different models of teacher quality and the relation between teachers and students learning and development have emerged during the last years (Jennings & Greenberg, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010). These models stress the importance of viewing students' emotional and behavioural development in line with their academic outcomes as these are found to go hand in hand, and consequently both be linked to quality of teaching. This paper will examine how different formal teacher qualifications affect students' non-academic development in terms of GSE.

2. Previous research

2.1. Teacher effects

The past decades of school research have stressed the importance of teachers as *the* most significant resource in schools for improving learning and development, as the classroom level is found to explain more of the variance among student outcomes than the school level (OECD, 2010), and a large proportion of this variance could be explained by what teachers actually *do* in the classroom (Muijs & Reynolds, 2011). Research in the outcomes of schooling have traditionally looked at academic gains, but are increasingly including other areas of students development, as focus on the development of the whole child has grown (Simon, Ercikan, & Rousseau, 2013). While school effectiveness research have been looking at implications of teacher qualifications on students' academic outcomes, models of teacher quality and classroom learning have looked at the outcome of schooling from a broader perspective, emphasising other outcomes beside the academics and increasing the focus on teachers' and students' actual behaviour in the classroom (Jennings & Greenberg, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010). The tradition from the human capital literature to look at input into schooling and subsequent output have thus been broadened to also look at what actually happens in the classroom, and how teachers adapt to this based on their qualifications. The research on how teachers contribute to students learning has been summarized in three relatively recent reviews from different perspectives, and the essence of their findings will briefly be presented below.

According to Rimm-Kaufman and Hamre (2010), with point of departure for their model in psychological and developmental science, it is necessary to look at teacher quality in a broader

perspective, and include the *teacher practices* that teachers exhibit in the classroom and their *interactions with students*; elements that are expected both to influence students' academic learning and their social and emotional development. Input thus needs to be seen in relation to teacher practices and interactions, as they are both influenced by teachers' formal qualifications as well as the professional development and psychological attributes that teachers enter with. Therefore the more formal parts of inputs into teacher quality, certification and teacher education (or, to use the phrasing from Rimm-Kaufman & Hamre (2010), teachers professional development and experience), are influenced by teachers psychological attributes and personal development. Within their *Comprehensive Model of Teacher Quality* Rimm-Kaufman and Hamre (2010) emphasise the importance of teachers' personality and relationship history as elements that influences how teachers' formal qualifications manifest in teacher quality.

Jennings and Greenbergs (2009) *Prosocial Classroom model* takes a classroom perspective on the relation between teacher input and student outcome. According to the model students' social, emotional and academic outcome are shaped by the teacher's ability to establish a healthy and prosocial classroom climate. Based on a selective literature review, the model suggests that teachers primarily influence student outcomes (both social-emotional and academic) through their ability to establish healthy teacher-student relationships, implement effective classroom management and effective application of social and emotional learning. The teachers ability to establish these preconditions are, besides through teacher education and experience, influenced by the teachers own social and emotional competences, well-being and how the teacher adapts to the specific challenges he or she meets in the classroom. These adaptations are influenced by individual characteristics such as personality, experience, demographics and other dispositions (Jennings & Greenberg, 2009). According to the literature reviewed, teachers' adaptations play a relatively large role as some of the central elements in the model are only partly taught during teacher training (Hargreaves, 1998; Jennings & Greenberg, 2009). Therefore, certification are expected to play a minor role for teachers influence on students' social-emotional development, while other teacher characteristics such as gender and employment status, and educational characteristics like holding specific educational or psychological qualifications could be more important for student development.

Reviewing the research on effective teaching Muijs et al. (2014) found, that some general features are present for teachers who have higher student outcomes in the academic area. Across studies they found that the teachers' ability to increase time-on-task and secure the students' opportunity to learn, their instruction and interaction with students, ability to establish a good classroom climate and lastly ability to express expectations to students are indicators of higher academic outcomes. According to Muijs et al. (2014), the teacher effectiveness field is not strong in literature on student outcomes outside the area of the academics. Though, for non-cognitive outcomes they found three overall tendencies, namely: 1) effects in this area are consistently smaller than in the academic area; 2) the teacher characteristics with influence seem to concur with those in the cognitive area; hence no evidence is found for a contradiction between teaching to succeed in cognitive and social and emotional development; 3) the area of non-cognitive outcomes suffers under a lack of consistency in key constructs to reliably and validly measure and compare these.

Across research from these three different perspectives, it seems reasonable to assume, that students' non-cognitive outcome could be strengthened by teachers' pedagogical knowledge in terms of abilities in relation to establish good teacher-student relationships, implement good classroom management practices and hold a focus on the goal for students learning – elements that Hargreaves (1998) concluded seldom are taught to a greater extent in teacher education.

2.2. Teacher qualifications

Teacher qualifications have traditionally been viewed in light of licensing and certification with the purpose of ensuring that only qualified teachers enter the teaching profession (Shuls & Trivitt, 2015). In continuation of this Shuls and Trivitt argue that besides keeping unqualified people from the profession licensing and certification also hinders qualified people from entering the branch of teaching, as they are an obstacle to overcome before entrance into the

profession, and hence some qualified people are expected not to become teachers. Whether the teaching profession is demanding certification and how it is achieved, differs between countries and states (Postlethwaite, 1995).

Within the area of certification, the discussion is on what constitutes the best qualifications of teachers, and whether *pedagogical knowledge* or *content knowledge* is most important (Shuls & Ritter, 2013). On the one hand it is argued that a focus on content knowledge could attract teachers with better skills within the specific subjects, and thereby support students' academic growth. On the other hand it is argued, that pedagogical knowledge should be stressed, as teaching is a profession requiring, for example, knowledge of students' development, educational theory and classroom management.

Little evidence has been put forward for the relation between teachers' certification and students' academic outcome. Goldhaber and Brewer (2000) found that certified teachers have a positive influence on students' performance in mathematics, while little evidence was found for a relation between certification and performance in other areas – results comparable to those are found in later studies (Palardy & Rumberger, 2008; Shuls & Trivitt, 2015). Resent research has though demonstrated that it is other teacher qualities that affects non-academic student outcomes such as attitudes and behaviour than those that supports academic growth (Blazar & Kraft, 2017).

2.3. Global self-esteem

GSE in adolescence is seen as an indicator of whether developmental tasks of adolescence are successful (Craven & Marsh, 2008) and is proven to have significant relation to later life-time outcomes, including physical and mental health, criminal behaviour and life time income (Trzesniewski et al., 2006). In addition a higher level of GSE in adolescence is associated with later stability in GSE during adulthood (Marsh, 1993). Research has shown how GSE develops through adolescence and that schooling plays an important role in this development (Eccles et al., 1993; Steinberg & Morris, 2001).

Historically two different conceptual understandings of how self-esteem develops have been promoted addressing different causes of self-esteem. William James (1985 [1892]) stressed the importance of "*the cognitive prerequisites in that perceived success in domains deemed important is weighed against perceptions of actual accomplishments*" (Harter, 2015 p. 17). Within this view, self-esteem is expected to rise if actual accomplishments are in line with own expectations. Charles Horton Cooley (1902) advocated for a different perspective with his "*looking-glass-self*", stating that self-esteem is formed by internalization of the opinions of significant others, and hence formed by e.g. students relations to their teachers.

Research has found three major contexts that influence the formation of GSE in adolescence: family relationships, peer relationships and friendships, and school experiences (Greene & Way, 2005). Previous research on the role of school experience in the formation of GSE has conceptualized this component in different ways, focusing on different aspects such as realistic goal achievement, bonding climate and teacher-student relationships, concluding that for adolescents' school experiences play a significant role (Donnellan et al., 2011). This research has however not taken into account how teacher qualifications influence this development, as measures have been based solely on students self-reporting of school factors.

The theoretical origins of GSE thus indicate two ways in which teachers could influence students' development in GSE. On the one hand, teachers could play a role as significant others to the student, hence supporting the student's development in GSE as the student internalizes the teachers view upon him or her, including the teacher's ability to establish a positive teacher-student relationship, form a supporting classroom climate and support students social and emotional learning. This would address the teachers' pedagogical knowledge. On the other hand, teachers' are expected to influence students' performance and view upon what are realistic academic accomplishments. This would to a higher degree address the teachers' content knowledge.

The empirical research on adolescents has found that the high school years is a period where there is a possibility for change in self-esteem. According to Morin, Maïano, Marsh, Nagengast and Janosz (2013) “*Secondary schools play a crucial role in the development of adolescents’ self-esteem. During this period, youths evolve in a context where they implicitly and explicitly learn about themselves, while experiencing the major physical, cognitive, emotional, and social changes of adolescence*” (p. 1967). For many adolescents, educational settings are a place where they meet important significant others outside the family, that contributes to the formation of the adolescent (Tatar & Da’as, 2012), and earlier studies have shown that students who relate well with their teachers tend to have higher levels of GSE (Deihl, Vicary, & Deike, 1997; Greene & Way, 2005; Roeser & Eccles, 1998; Way, Reddy, & Rhodes, 2007).

There is general agreement on the position that a positive school climate and school experiences, positive teacher-student relationships and classroom climate results in a higher level of GSE (Deihl et al., 1997; Hirsch & DuBois, 1991; Hoge, Smit, & Hanson, 1990; Morin et al., 2013; Roeser & Eccles, 1998). With reference to the instructional component of adolescents’ school experience, Morin et al. (2013) argues in accordance with the postulate from William James (1985 [1892]) that students have a need for competence and achievement. In line with previous studies they found that the instructional climate had an influence on the development in GSE. These studies rest solely on students’ experience of school or teacher quality without any information on teachers’ actual or formal qualifications.

2.4. Research questions

The present study examines whether formal teacher qualifications in term of teachers’ certification and educational degree affects students’ development in GSE. Further, it is investigated whether teachers’ employment status affects students’ development in GSE. More precisely, the following comprises the research questions addressed in the study:

Research question 1: Do traditionally certified teachers and teachers with other types of certification support students’ development in global self-esteem differently?

Research question 2: Do teachers educational degree affect students’ development in global self-esteem?

Research question 3: Do teachers’ employment status affect students’ development in global self-esteem? Thus, the first research question addresses the influence of teachers’ formal qualifications in terms of certification affect on students’ GSE. The second question addresses whether different types of education provide teachers with different abilities to support students’ development in GSE, and thereby test if there are differences in students’ development in GSE that could be subscribed to differences in pedagogical and content knowledge. Lastly, the third question addresses whether the teachers affiliation to the school or the occupation as a teacher in terms of employment status influences how the teacher is perceived as a significant other by the student, as this from a theoretical point of view is expected to influence support of students’ development in GSE.

3. Methods

3.1. Sample

The study uses data from the first three waves of the National Educational Longitudinal Study (NELS:88) conducted in the United States and made public by the National Center for Education Statistics (NCES). This dataset was developed to assess various developmental and psychological aspects of student development from 8th grade in 1988 with data collected for the same students in two subsequent waves in 10th and 12th grade. The base year of the study used a stratified, clustered national probability sample of 24,599 8th graders from 1,052 schools (public and private). The dataset is described thoroughly elsewhere (National Center for

Education Statistics, 2014). The three waves include measures of students GSE combined with measures of student background characteristics. Further, the dataset includes a teacher questionnaire with information on one of the students' main teachers in 8th grade, thus the dataset is considered well suited for studying relationships between teacher qualifications and students' subsequent development in GSE.

Parts of the sample were lost due to missing data on questionnaires or tests. After deleting cases with missing observations on students or teachers, the dataset consists of observations on 12,658 students in wave 1; 12,484 students in wave 2; and 11,319 students in wave 3.

In the first wave a little more than half of the final sample (50.8 %) was female students. The majority were Whites (74.6 %) while the remaining parts of the sample were Hispanic (10.6 %), African American (9.0 %) and Asian American/Pacific Islanders (5.9 %). The final sample diverges a little corresponding to the original sample as fewer students with white origin had missing data points in the later waves.

4. Measures

Measures in the dataset were self-reported by students and teachers respectively. The following measures were used. Descriptive statistics are given in Table 1.

4.1. Global self-esteem

GSE was measured using seven of the ten items from the Rosenberg self-esteem scale (Rosenberg, 1965, 1979). The same seven questions were used in all three waves of data collection. The seven items were part of a questionnaire section with 13 (in second wave 14) questions, the other measuring students locus-of-control. A factor analysis of the 13 questions for each wave confirmed the existence of the same two factors in all three waves with the same seven questions constructing GSE. On basis of the recoded scores of the seven items, a GSE score was created as the sum of the seven items giving values of GSE ranging between 7 and 28. This construction of a measure of GSE on basis of the seven questions is in line with the practice used by Yin & Fan (2003), Ross & Broh (2000) and Coladarchi & Cobb (1996). Descriptive statistics of the variation in GSE in the sample over the three waves are provided in Table 2.

4.2. Teacher qualifications

Teacher qualifications were measured through the teacher questionnaire delivered to one of the student's teachers in the baseline survey, familiar with the student from teaching at least one subject. The following variables on teachers were included:

Type of teacher certificate held. Teachers were asked "What type of teacher certification do you hold from the state where you teach?" with the possible answers: "Regular/standard"; "Probationary"; "Temporary"; or "Not certified" and used as a categorical variable comparing effect of the different answers to 'Regular/Standard certificate'. In the United States, licensing of teachers is administered at state level. As a consequence, each state has its own set of requirements for holding a teaching certificate. However, all states require a bachelor's degree to obtain a teacher's license (International Bureau of Education, 2006).

Educational degree. Teachers were asked "What is the highest academic degree you hold?" The possible answers were "Lower than Bachelor's degree"; "Bachelor's degree"; "Master's degree"; "Education Specialist"; or "Ph.D. or First Professional". 'Bachelor's degree' was used as base category.

Employment status. Teachers were asked "What is your employment status in this school or school system?" The answers covered the categories "Regularly Full-time"; "Regularly Part-time"; "Substitute"; and "Other". Due to a low number of responses, the categories "Substitute"

and “*Other*” were merged into one response category. ‘Regular Full-time employment’ was used as base category.

Teacher gender. ‘Male’ was used as reference category.

4.3. Student background

To control for student characteristics known to affect adolescents GSE development, a range of control variables were included to cover known influences from school, family and peers. The following variables were used:

Student gender. ‘Boys’ was used as reference category.

Race. Due to the relative few students who had indicated an American Indian or Alaskan Native background these were coded as missing. ‘Whites’ was used as reference category.

Socio-economic status constructed by NCES and provided with the dataset (for further explanation of the construction of the variable, see Ingels, 1995).

School type. To control for differences between public and private schools, a variable coded ‘Public school’, ‘Private religious school’ or ‘Private non-religious school’ were generated. ‘Public school’ was used as reference category.

Transition. Indicates whether a student experienced a transition between 8th and 10th grade, as this have been shown to affect students GSE in cross-sectional studies (Eccles et al., 1993; Twenge & Campbell, 2001).

Achievement test score. An average achievement test score at baseline was constructed for each student using the four standardized test scores in reading, mathematics, science and history/citizenship/geography provided by NELS as part of the data collection (National Center for Education Statistics, 2014). The measure was constructed across all four subjects to include all areas of student achievement and hence address problems with measuring only one side of academic competences (Gamoran, 1992).

Dropout. Student’s dropout status in 12th grade.

Classmate status. An indicator of the student’s internalization of fellow students’ perception of him/her was constructed using four questions from the baseline student questionnaire. Based on factor analysis the following four questions were found to form a factor and included in a reflective index (Sønderskov, 2015): “How do you think other students in your classes see you? A) As popular? B) As athletic? C) As a good student? D) As important?” All four questions could be answered “very”, “somewhat” or “not at all”.

4.4. Analysis

To examine effects of teachers on students’ development in GSE, growth curve analysis was applied to the data using the *xtmixed* command in Stata 12.1 (Rabe-Hesketh & Skrondal, 2012) with observations nested in students nested in schools. This method, also used by Greene and Way (2005), draws on both within and between person information, and has the advantage of being able to handle missing data for some students in one or two of the waves (Singer & Willett, 2003). Besides the here mentioned advantages, growth curve modelling was selected as it provides an easily and intuitively interpretable method to model teachers influence on students development in GSE.

Table 1.
Descriptive statistics

Variable		8 th grade	10 th grade	12 th grade
Global Self Esteem		21.82 (3.36)	21.39 (3.37)	22.00 (3.46)
<i>Teacher characteristics</i>				
Type of Teacher Certificate	Regular/standard	11,420	11,268	10,224
	Probationary	225	222	209
	Temporary	484	475	408
	Not certified	529	519	478
Employment status	Regularly full-time	12,371	12,200	11,062
	Regularly part-time	158	157	144
	Substitute/other	129	127	113
Educational degree	Below BA	33	35	30
	Bachelor's degree	7,003	6,871	6,184
	Master's degree	4,722	4,682	4,286
	Education Specialist	828	826	754
	Ph.D. or first degree	72	70	65
Teacher gender	Female	51.6 %	51.5 %	51.5 %
<i>Student characteristics</i>				
Student gender		50.8%	51.3 %	51.7 %
Race	Asian	746	740	681
	Hispanic	1,338	1,304	1,167
	African-American	1,137	1,076	984
	European-American	9,437	9,364	8,487
Dropped out in 12 th grade		561	522	598
School type	Public school	10,455	10,311	9,303
	Private religious	1,440	1,423	1,350
	Private non-religious	763	750	666
Socio-Economic Status		0.01 (0.78)	0.02 (0.78)	0.02 (0.78)
Achievement test score		-0.01 (1.00)	-0.00 (1.00)	0.02 (1.00)
Classmate status		-0.00 (1.00)	0.00 (1.00)	0.00 (1.00)
n		12,658	12,484	11,319

Teachers were having the students in their class from the first wave. Eventual effects of teacher characteristics on students' development in GSE are thus expected to be seen already at the baseline, as teachers at this time have been linked with students for a period of the school year. As a consequence of this, effects are expected to be seen as differences in intercepts between students of teachers with different characteristics (Singer & Willett, 2003). As Donnellan et al. (2011) notes, effects on GSE could be expected to be relative small, and are in general easily controlled out when covariates for student characteristics are introduced. Models with time interactions for teacher characteristics are not shown, as none of these were found to be significant. Model development took place in three steps. First, unconditional means models and unconditional growth models were developed. As development in GSE is expected to take different trajectories for boys and girls, models for the full sample and separately for boys and girls were developed. Second, explanatory teacher variables were added to the unconditional growth model. Third, controls for student characteristics were added to the model.

As previous research and theory about GSE indicates that a linear development should not be expected (Donnellan et al., 2011), time is modelled as categorical dummy variables, comparing students in 8th grade to 10th and 12th grade respectively. As most of the variables have a categorical character these were used with the mode value as base, which were also the expected values for most of the variables. To allow for calculation of precise confidence intervals and hence be able to conduct relevant hypothesis tests with the stratified sampling strategy used in NELS:88 bootstrapping with 80 repetitions were carried out (Efron & Tibshirani,

1994). Model selection between different models was done based on deviance statistics, a widely accepted method for comparing model fit (Singer & Willett, 2003; Steele, 2013).

5. Results

Descriptive statistics of teacher and student variables are given in Table 1, and variance decomposition of students GSE in Table 2. Unconditional means and growth models are shown in Table 3. As expected based on previous research, the overall level of GSE decreases from 8th to 10th grade, and increased again to 12th.

Table 4 shows growth models of students development in GSE conditioned on teachers qualifications, and the same models extended with control for student characteristics.

Table 2.

Descriptive statistics of variation in Global Self-Esteem (GSE).

Self-esteem	Mean	SD	Observations
Overall	21.73	3.41	N = 36,461
Between		2.80	n = 13,307
Within		1.97	Avg. num. of observations = 2.74

Compared to certified teachers, no difference was found for development in GSE for students having a teacher with probationary certification or teachers that were not certified. For teachers with a temporary certification, a positive effect was found ($B = 0.304$; $p < 0.001$). Looking at the separate models for boys and girls, it is seen that the effect was driven from a positive effect for boys ($B = 0.416$; $p < 0.001$) while the effect although positive was insignificant for girls.

Teachers' educational degree was found to affect boys and girls differently. Teachers with a Ph.D. or First degree had a positive effect on GSE development for the whole sample ($B = 0.460$; $p < 0.01$), but the effect was found to be different when looking at the models for boys and girls separately. While the effect was stronger for boys than for the whole sample ($B = 0.635$; $p < 0.01$), it was found to be insignificant when looking at the model for girls alone ($b = 0.249$; $p > 0.10$). Looking at the model for girls, a positive effect was seen for girls' development in GSE if they had a teacher with a degree as Education Specialist compared to a teacher with a bachelor's degree (0.227 ; $p < 0.01$), while no effect was found for boys for this type of education.

Table 3.

Unconditional Means model and Unconditional Growth model of students GSE

	Unconditional Means Model			Unconditional Growth Model		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
<i>Fixed effects</i>						
1.Wave				-0.430*** (0.043)	-0.552*** (0.051)	-0.310*** (0.051)
2.Wave				0.178*** (0.033)	-0.014 (0.050)	0.366*** (0.049)
Constant	21.727*** (0.014)	22.249*** (0.018)	21.210*** (0.019)	21.821*** (0.030)	22.441*** (0.035)	21.206*** (0.034)
<i>Random effects</i>						
Level 1 error	2.473 *** (0.019)	2.472*** (0.033)	2.474*** (0.021)	2.249*** (0.045)	2.236*** (0.051)	2.261*** (0.054)
Student intercept	2.276 *** (0.014)	2.115*** (0.021)	2.313*** (0.020)	2.446*** (0.020)	2.266*** (0.026)	2.467*** (0.034)
Student slope				0.993 (0.013)	1.017 (0.019)	0.960* (0.019)
School intercept	0.557***	0.498***	0.580***	0.563***	0.512***	0.590***

	(0.019)	(0.051)	(0.042)	(0.023)	(0.042)	(0.045)
Covariance				-0.292***	-0.282***	-0.278***
				(0.010)	(0.016)	(0.014)
Observations	36461	17781	18680	36461	17781	18680
df	4	4	4	8	8	8
Deviance	185761.1	89961.5	95347.6	185062.5	89582.9	94979.5

p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Teachers' employment status affected boys' and girls' level of GSE differently. For the full sample, students whose teachers' employment status was 'substitute or other', had a significantly negative effect on students' level of GSE (B = -0.422; p < 0.01). Comparing models for boys and girls, this effect was found to be driven by an effect for boys (B = -0.622; p < 0.01) while the effect for girls of having a teacher employed in the category as substitute or other was insignificant (B = -0.186; p > 0.10). Comparing the two genders, it is seen that the effect of a part-time teacher is different. While boys with a part-time employed teacher had a positive significant effect on their level of GSE compared to a full-time teacher (B = 0.350; p < .05), the opposite effect was seen for girls, as the model predicts a negative effect for girls if they had a part-time teacher compared to a full-time employed teacher (B = -0.466; p < 0.05).

Table 4.

Growth model of students GSE conditioned on teacher characteristics and controlling for student background

	Teacher model			Full model		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
10 th grade	-0.430*** (0.037)	-0.552*** (0.054)	-0.310*** (0.056)	-0.552*** (0.052)	-0.552*** (0.054)	-0.312*** (0.053)
12 th grade	0.178*** (0.039)	-0.014 (0.045)	0.365*** (0.046)	-0.019 (0.045)	-0.020 (0.055)	0.362*** (0.050)
<i>Teacher characteristics</i>						
Teacher gender	0.076** (0.024)	0.087# (0.045)	0.156*** (0.040)	0.023 (0.027)	0.022 (0.039)	0.044 (0.039)
<i>Certification</i>						
Probationary	0.011 (0.104)	-0.085 (0.139)	0.044 (0.154)	-0.125 (0.105)	-0.167 (0.115)	-0.046 (0.156)
Temporary	0.390*** (0.067)	0.453*** (0.096)	0.168 (0.119)	0.304*** (0.073)	0.416*** (0.105)	0.128 (0.106)
Not certified	0.692*** (0.072)	0.690*** (0.092)	0.481*** (0.132)	0.099 (0.079)	0.179# (0.105)	-0.052 (0.136)
<i>Educational degree</i>						
Lower than BA	-0.537* (0.252)	0.633 (0.388)	-0.714# (0.388)	-0.160 (0.293)	0.248 (0.432)	-0.244 (0.355)
Master's degree	0.062* (0.028)	0.042 (0.041)	0.064 (0.039)	0.031 (0.027)	0.011 (0.036)	0.056 (0.046)
Education specialist	0.066 (0.054)	-0.067 (0.091)	0.275*** (0.078)	0.068 (0.056)	-0.106 (0.088)	0.227** (0.081)
Ph.D or First degree	0.702*** (0.176)	0.750*** (0.188)	0.508* (0.222)	0.460** (0.152)	0.635** (0.197)	0.249 (0.278)
<i>Employment status</i>						
Part-time	0.088 (0.135)	0.461** (0.156)	-0.473* (0.196)	-0.018 (0.107)	0.350* (0.155)	-0.466* (0.193)
Substitute/Other	-0.526*** (0.133)	-0.781*** (0.213)	-0.277 (0.201)	-0.422** (0.133)	-0.622** (0.192)	-0.186 (0.186)
<i>Student characteristics</i>						
Gender						
Girl						
				-1.116*** (0.049)		
10 th grade * girl				0.240***		

12 th grade * girl				(0.071)		
				0.381***		
				(0.069)		
Race						
Asian				-0.154*	-0.279***	-0.019
				(0.060)	(0.071)	(0.077)
Hispanic				0.498***	0.306***	0.755***
				(0.043)	(0.073)	(0.058)
African American				1.292***	0.878***	1.705***
				(0.046)	(0.075)	(0.065)
Socio-Economic-Status				0.021	-0.016	0.057*
				(0.021)	(0.032)	(0.027)
Schooltype						
Private religious school				-0.011	-0.005	0.008
				(0.044)	(0.080)	(0.056)
Private, non-religious				0.502***	0.494***	0.551***
				(0.078)	(0.089)	(0.102)
Transition				0.148***	0.059	0.248***
				(0.033)	(0.046)	(0.061)
Achievement test score				0.493***	0.463***	0.517***
				(0.017)	(0.022)	(0.021)
Dropout, 12th grade				-0.207**	-0.159#	-0.231**
				(0.066)	(0.094)	(0.072)
Peer-relations				0.890***	0.814***	0.976***
				(0.016)	(0.019)	(0.018)
Constant	21.710***	22.331***	21.064***	22.061***	22.204***	20.770***
	(0.036)	(0.050)	(0.051)	(0.047)	(0.059)	(0.071)
<i>Random effects</i>						
Level 1 error	2.249***	2.236***	2.261***	2.251***	2.237***	2.264***
	(0.037)	(0.057)	(0.060)	(0.040)	(0.053)	(0.054)
Student intercept	2.446***	2.266***	2.469***	2.033***	1.968***	2.087***
	(0.019)	(0.029)	(0.027)	(0.018)	(0.026)	(0.027)
Student slope	0.993	1.017	0.960*	0.982	1.014	0.953**
	(0.011)	(0.019)	(0.017)	(0.011)	(0.018)	(0.016)
School intercept	0.527***	0.458***	0.567***	0.337***	0.264	0.336***
	(0.023)	(0.038)	(0.043)	(0.030)	(0.429)	(0.106)
Covariance	-0.292***	-0.281***	-0.278***	-0.201***	-0.211***	-0.191***
	(0.009)	(0.016)	(0.014)	(0.011)	(0.017)	(0.014)
Observations	36461	17781	18680	36461	17781	18680
df	18	18	18	31	28	28
Deviance	185027.3	89547.1	94966.0	182192.3	88518.4	93607.8

p<0.10, * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Table 5 offers an overview of model fit based on deviance statistics. As expected, the unconditional growth model and a model only including student covariates (covariate model available by contact to the author) were significantly better predictions of students' development in GSE than the unconditional means models for both the full sample and for models separated on boys and girls. The model including teacher variables was, for the whole sample and for boys, also found to be better predictions than the unconditional growth model, while the model for girls was not a significantly better fit to data than the unconditional growth model. Adding control variables for students, none of the models including teacher characteristics were a better fit to data than a model only including student variables.

Table 5.
Deviance statistics

	All			Boys			Girls		
	ΔD	Δdf	p-value	ΔD	Δdf	p-value	ΔD	Δdf	p-value
Unconditional Means Model									
Unconditional Growth Model ¹	698.7	4	0.000	378.7	4	0.000	368.1	4	0.000
Teacher model ²	35.2	10	0.000	35.7	10	0.000	13.5	10	0.199
Model only including student variables ²	2858.4	13	0.000	1047.3	10	0.000	1364.6	10	0.000
Full model ³	11.7	10	0.303	17.1	10	0.073	7.0	10	0.724

¹ Decrease in deviance compared to the unconditional means model.

² Decrease in deviance compared to the unconditional growth model.

³ Decrease in deviance compared to the model only including student variables.

6. Discussion

This study investigated whether teachers' formal qualifications in terms of certification and educational degree influenced students' subsequent development in GSE and whether teachers' employment status influenced GSE development. Regarding research question 1 on teachers' certification, it was found that teachers with a temporary certification had a positive influence on students' level of GSE compared to teachers with a regular or standard certification, an effect driven by boys. With regard to research question 2 on teachers' education, it was found that teachers with a degree as education specialist had a positive influence on girls' level of GSE, while teachers with a Ph.D. or First degree had a positive influence on boys' GSE compared to teachers holding a bachelor's degree. In relation to research question 3 on teachers' employment status it was found that, compared to teachers with full-time employment, boys and girls reacted differently to part-time teachers. While boys had a significantly higher level of GSE, girls with a part-time teacher had a significantly lower level of GSE. Further, boys with a teacher in the substitute or other category had significantly lower levels of GSE compared to boys with a full-time employed teacher. Although each of the results were significant, the magnitude of the findings are small, as the models with teacher variables and control for student characteristics were not better predictions of students GSE development than a model only including controls for student characteristics.

Overall, the results found here could be seen as in line with previous research on adolescents' development in GSE and in line with previous research on teachers' formal qualifications. Small effects of a single variable on GSE are common (Donnellan et al., 2011) and the size of the effects found here seem to be at the same level as most of the student characteristics controlled for – characteristics that have been found to be important factors in relation to adolescents development in GSE (Eccles et al., 1993; Twenge & Campbell, 2001; Donnellan et al., 2011) – e.g. comparing the effects found here to the effects of the student control variables for transition and drop-out indicates effects of the same magnitude. Further, the significance of the results should be seen in the light of the extent to which students have been exposed to the teachers in the study. The study only draws on data from one of the students teachers, while other teachers having the student in their class probably have had other characteristics.

It is remarkably, that the only effect of teacher certification was a positive effect on boys from teachers holding a temporary teacher certification, while the lack of a regular certification did not seem to affect students' development. This is partly in line with other research on teacher certification, finding no or very small effects of a certificate on students' academic development (Goldhaber & Brewer, 2000). The results indicate that the formal certification of a teacher does not make any differences, but that it is the teachers' other personal qualifications that has an influence on students development – qualifications that the certification should be a warrant for.

This interpretation would be in line with the teacher and classroom oriented models of teacher quality and student development, not stressing the formal qualifications for meeting the student, but the personal dispositions teachers hold on which they act in the classroom (Jennings & Greenberg, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010).

Looking at teachers' education, it is noticeable that no difference in students' GSE level was found for students with a teacher holding a masters' degree compared to a bachelor's degree. Teachers with an educational degree above master' degree had though a significant and positive effect on students' development in GSE. The effects found here was not identical across gender. Boys were found to benefit from having a teacher with a Ph.D. or First degree, whereas girls benefitted from having a teacher with a degree as Education specialist. These two different types of educational degree point at two different elements in the theoretical underpinning of the GSE concept. Holding a Ph.D. or First degree could be expected to be associated with a high degree of content knowledge, which in line with James (1985 [1892]) approach to the self-esteem concept, should lead to higher developments in GSE. Holding a degree as Education specialist are associated with more knowledge on the pedagogical elements in the teaching profession such as classroom management, teacher-student relationships and the ability to support students' social and emotional learning – and therefore in line with the approach to self-esteem suggested by Cooley (1902) being better able to take the position as significant other to the student. The inference of this interpretation would be that boys and girls react differently to the teachers' ability to support their development. Previous research in GSE, although minor differences have been found between boys and girls (Donnellan et al., 2011), does not indicate a gendered support for how Cooley's 'looking-glass-self' (1902) compared to James suggestion of the more accomplish based approach, valuing one's own (academic) accomplishments against own expectations (James & Allport, 1985 [1892]). An obvious conclusion would be to interpret this result in relation to gender roles and its relation to self-esteem. In this view, the results confirm the findings from Morin et al. (2013) that boys value academic structures based on personal achievement and competition to a greater extent than girls, who are expected to a higher degree to value cooperative academic objectives and structures. In a more abstract perspective, femininity or communion is found to be related to some aspects of self-esteem, while masculinity or agency is strongly and positively related to other elements of the concept (Helgeson, 2012).

The different consequences for boys and girls level of self-esteem based on the teachers' employment status should probably be interpreted in lines according to those of the origin of the concept as well. Teachers with part-time employment were found to have a negative effect on girls' level of GSE and a positive effect on boys' level. A possible explanation for this could be that boys and girls internalize the role of being part-time employed differently, as this is often gendered (Helgeson, 2012). Hence, having a part-time teacher might lead girls to internalize a view on themselves as part-time workers over a career, while boys could be supported in the notion that they are expected to make a career or in other ways not be obliged to accommodate to others expectations. This interpretation would be in line with research on the relation between men and women's division of work in and outside the household, and its relation to health and distress (ibid.).

A negative effect from teachers employed as 'substitute or other' was also found for boys' level of GSE. As the precise content of the category is unknown, the mechanism behind is not clear. However, it seems plausible, that boys and girls react differently to the less predictable environment that must be presumed to be provided in a classroom with a substitute teacher. Thus, the effect could be due to boys lacking clear guidance for their learning process when taught by substitute teachers. Other explanations are possible as well, e.g. that boys react differently to the lack of a stable relationship to teachers.

Overall, the results showed some differences between boys' and girls' reaction on teachers' formal qualifications. The data used does not contain measures of participating students' gender identity, and hence it is not possible to assess to which degree these relations are due to the students degree of having masculine or feminine traits (Helgeson, 2012) which could be expected to play a different role for how development in GSE is affected by the teacher, or

whether it is due to teachers reacting differently to students' gender and hence support GSE development based on their expectations to the adolescents sex. Consequently, it is recommended that future research delves further into this question, as this could provide relevant insights into how teachers could support students' development.

7. Limitations

This study used data from the National Educational Longitudinal Study (NELS:88) where information on teachers formal qualifications in 8th grade were used to model students development in GSE. As only information on one of the students' teachers is included, the variation in teacher qualifications the individual student experienced that was included in the analyses was relatively small and hence much of the effects of teachers' qualifications that students meet during the data collection period is not included in the models. GSE is an outcome that is expected to be influenced not only by the teacher in one subject, but across the whole spectrum of significant adults that the adolescent meets in the school. Hence, the results found here should be interpreted as a relatively conservative estimate of effects of teacher quality. The relatively little amount of student-teacher contact could explain the fact that only effects on the intercept of students growth in GSE were found, while no relations to the slope of the growth curves was found in this study. This is not surprising, as it in general is easier to establish the relation from a variable to the intercept than to the slope of a growth curve (Singer & Willett, 2003).

This study included the best available control variables in the dataset to control for known influences on students GSE. However, it could not be ensured that some of the effects found could be due to selection bias into the study of students with specific GSE characteristics to schools with teachers holding.

8. Conclusion

This study demonstrated that teachers' formal qualifications play a minor although significant role for students' development of GSE. Most crucial was it that boys and girls seem to respond differently to these qualifications. This finding is relevant for the knowledge on adolescents internalization of significant others behaviour, as gender seems not only to be related to a focus on achievement as demonstrated in other studies (Morin et al., 2013), but also to how gender affects the adolescents internalization of the behaviour of the teachers acting as significant others to the students.

From the results found here, it seems relevant to further investigate how teachers' qualifications and teacher quality affect students' development in GSE and other non-cognitive outcomes, and that measures of school or teacher quality should not only be students' self-reporting, as teachers actual qualities and qualifications seems to have a part to play for students development. With improved measures of teacher level factors, it would be possible to gain a better understandings of how teachers could actively support students healthy development of GSE throughout adolescence, as models of teacher and classroom quality indicates, that teachers actual behaviour in the classroom in relation to the student could play a major role for the students development (Jennings & Greenberg, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010).

9. References

- Bastian, K. C., & Marks, J. T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction. *American Educational Research Journal*, 0(0). doi:10.3102/0002831217690517
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. doi:10.3102/0162373716670260

- Coladarci, T., & Cobb, C. D. (1996). Extracurricular participation, school size, and achievement and self-esteem among high school students: A national look. *Journal of Research in Rural Education*, 12(2), 92-106. Retrieved 27 February 2017 from <https://umaine.edu/edhd/wp-content/uploads/sites/54/2010/05/Coladarci-Cobb.pdf>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104-118. Retrieved 27 February 2017 from http://www.academia.edu/download/3624037/craven_marsh.pdf
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57-77. doi:10.3102/01623737023001057
- Deihl, L. M., Vicary, J. R., & Deike, R. C. (1997). Longitudinal trajectories of self-esteem from early to middle adolescence and related psychosocial variables among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7(4), 393-411. doi:10.1207/s15327795jra0704_3
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2011). Self-esteem: Enduring issues and controversies. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 718-746). Chichester: Blackwell Publishing.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1994). *An introduction to the bootstrap*. London: Chapman & Hall.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812-828. Retrieved 27 February 2017 from <http://www.jstor.org/stable/2096125>
- Geringer, J. (2003). Reflections on professional development: Toward high-quality teaching and learning. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 373-380. doi:10.1177/003172170308400510
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145. doi:10.3102/01623737022002129
- Greene, M. L., & Way, N. (2005). Self-esteem trajectories among ethnic minority adolescents: A growth curve analysis of the patterns and predictors of change. *Journal of Research on Adolescence*, 15(2), 151-178. doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00090.x
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. doi:10.1016/s0742-051x(98)00025-0
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford Publications.
- Helgeson, V. S. (2012). *The psychology of gender* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(1), 53-72. doi:10.1007/BF01537351
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127. doi:10.1037/0022-0663.82.1.117
- Ingels, S. J. (1995). *National Education Longitudinal Study of 1988. Second follow-up: Transcript component data file user's manual*. Retrieved 27 February 2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378245.pdf>
- International Bureau of Education. (2006). United States of America. In International Bureau of Education (Ed.), *World Data on Education* (6th ed.): International Bureau of Education. Retrieved 27 February 2017 from <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/sixth-edition-2006-07.html>
- James, W., & Allport, G. W. (1985 [1892]). *Psychology: The briefer course*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Marsh, H. W. (1993). Self-esteem stability and responses to the stability of self scale. *Journal of Research in Personality, 27*(3), 253-269. doi:10.1006/jrpe.1993.1018
- Morin, A. J., Maïano, C., Marsh, H. W., Nagengast, B., & Janosz, M. (2013). School life and adolescents' self-esteem trajectories. *Child Development, 84*(6), 1967-1988. doi:10.1111/cdev.12089
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art: Teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement, 25*(2), 231-256. doi:10.1080/09243453.2014.885451
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: SAGE Publications.
- National Center for Education Statistics. (2014). National Education Longitudinal Study (NELS:88). National Center for Education Statistics. Retrieved 27 February 2017 <http://nces.ed.gov/surveys/nels88/>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background*. Paris: OECD Publishing.
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 30*(2), 111-140. doi:10.3102/0162373708317680
- Postlethwaite, T. N. (1995). *International encyclopedia of national systems of education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon.
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2012). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata* (3rd ed. Vol. 1). College Station, Texas: Stata Press Publication.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record, 112*(12), 2988-3023.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review, 94*(2), 247-252. doi:10.1257/0002828041302244
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 8*(1), 123-158. doi:10.1207/s15327795jra0801_6
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education, 73*(4), 270-284. doi:10.2307/2673234
- Shuls, J. V., & Ritter, G. W. (2013). Teacher Preparation: Not an either-or. *Phi Delta Kappan, 94*(7), 28-32. doi:10.1177/003172171309400712
- Shuls, J. V., & Trivitt, J. R. (2015). Teacher effectiveness: An analysis of licensure screens. *Educational Policy, 29*(4), 645-675. doi:10.1177/0895904813510777
- Simon, M., Ercikan, K., & Rousseau, M. (2013). *Improving large-scale assessment in education: Theory, issues and practice*. New York: Routledge.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford: Oxford University Press.
- Steele, R. (2013). Model selection for multilevel models. In M. A. Scott, J. S. Simonoff, & B. D. Marx (Eds.), *The Sage Handbook of Multilevel Modeling* (pp. 109-125). London: SAGE
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 83-110. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.83
- Sønderskov, K. M. (2015). *Stata - a practical introduction*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Tatar, M., & Da'as, R. (2012). Teacher's perceptions of their significance towards their students: The effects of cultural background, gender, and school role. *European journal of psychology of education, 27*(3), 351-367. doi:10.1007/s10212-011-0075-4

- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental psychology, 42*(2), 381-390. doi:10.1037/0012-1649.42.2.381
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review, 5*(4), 321-344. doi:10.1207/S15327957PSPR0504_3
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology, 40*(3-4), 194-213. doi:10.1007/s10464-007-9143-y
- Yin, P., & Fan, X. (2003). Assessing the factor structure invariance of self-concept measurement across ethnic and gender groups: Findings from a national sample. *Educational and Psychological Measurement, 63*(2), 296-318. doi:10.1177/0013164403251328



Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria

Epistemic norms in the musical training for primary teacher education

Olga Belletich,
Rolando Angel-Alvarado,
Miguel R. Wilhelmi,

Universidad Pública de Navarra, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 15 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2017

Belletich, O., Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M.R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 199 – 213.



Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria

Epistemic norms in the musical training for primary teacher education

Olga Belletich, olga.belletich@unavarra.es
Rolando Angel-Alvarado, rolando.angel.alvarado@gmail.com
Miguel R. Wilhelmi, miguelr.wilhelmi@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra, España

Resumen

En España, la actual reforma educativa está forzando a las universidades a ajustar la formación inicial docente porque el nuevo sistema escolar orienta el currículo hacia la formación por competencias. Esta investigación busca determinar si durante la formación de Grado en Maestro en Educación Primaria, existe concordancia base entre los Programas de Estudios conducentes a la Mención en Educación Musical y las competencias establecidas por la reforma educativa. Así, este estudio se enmarca en el método de ingeniería didáctica para la educación musical, revisando los programas de estudios de las universidades. Los resultados demuestran que la formación competencial impartida es insuficiente porque no se establecen los espacios formales para efectuar propuestas pedagógicas internamente coherentes con el desarrollo de competencias musicales, pedagógicas y esenciales que requiere dicho grado. En conclusión, las universidades todavía reproducen el imaginario colectivo que históricamente han construido sobre la educación musical

Abstract

In Spain, the current education policy is forcing universities to adjust their teacher initial training, due to new school system orients to curriculum toward the competency based education. This research aims to determine whether, during the initial training on Primary Education degree, there is concordance between an Academic Programmes conducive major in Music Education and the competences established by the education policy. The method responds to didactical engineering for music education, observing the Academic Programmes enacted by universities. The results show that competency based education implemented by higher education centres it is not enough because institutions are not establishing didactical interventions internally coherent with the development of musical, pedagogical, and essential competences required for college students. In conclusion, universities still reproduce the collective imaginary that they have historically built on Music Education

Palabras clave

Educación musical; Formación por competencias; Formación docente; Planes educativos; Reforma educativa; Investigación curricular

Keywords

Music education; Competency based education; Educational personnel training; Educational planning; Educational reform; Curriculum research

1. Introducción

En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE] (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014) establece la formación por competencias como modelo educativo, determinando siete *Competencias Clave Esenciales* [CC.CE] adoptadas desde las competencias clave definidas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). En el marco de la Educación Musical para la Educación Primaria, la LOMCE establece tres bloques competenciales vinculados a la audición, la expresión (vocal, instrumental y corporal) y la creatividad, determinando para cada bloque sus respectivos criterios de evaluación.

Las competencias esenciales y musicales se deberían considerar en los Programas de Estudios conducentes a la Mención cualificadora en Educación Musical [PEMEM] durante la formación inicial de Grado en Maestro en Educación Primaria, porque las universidades tienen la responsabilidad de desarrollar las competencias musicales y transversales, conjuntamente con las competencias pedagógicas (Giráldez y Palacios, 2016), de lo contrario, la práctica efectiva docente se construirá desde el ensayo y error, afectando la calidad educativa (Tourrián y Longueira, 2009). En este marco, la adquisición y desarrollo de las competencias musicales, pedagógicas y esenciales, da cuenta de una formación basada en la integridad competencial, porque aquel profesional es formado e informado pertinentemente en su campo, es capaz de tomar decisiones laborales sensatas y consigue mostrar actitudes deontológicas congruentes con su actividad (Martínez, 2010).

Por ello, en el marco de la formación inicial de Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Musical, se formulan las siguientes cuestiones: ¿Qué respuesta dan los PEMEM, a los planteamientos de la LOMCE? ¿Qué estrategias presentan los PEMEM para promover la articulación entre los contenidos musicales y pedagógicos? y ¿Qué consideraciones hacen los PEMEM para desarrollar las CC.CE?

2. Método

Esta investigación cualitativa se desarrolla desde el método de investigación basado en el diseño denominado ingeniería didáctica para la educación musical (Angel-Alvarado, Wilhelmi y Belletich, 2017). La ingeniería didáctica facilita el análisis de la formación inicial del profesorado ya que se funda en la didáctica filosófica de la música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014), comprendiendo los PEMEM como elementos musicológicos primarios que determinan las acciones pedagógicas en el sistema de educación superior. Así, la *bildung* musical (Nielsen, 2007) se define por la espiral hermenéutica que surge entre las actividades teóricas y empíricas de la didáctica de la música (Jank, 2014).

Este estudio se centra en las actividades teóricas de la didáctica de la música, es decir, en el contrato didáctico que las universidades ofrecen a los estudiantes. Así, el estudio realiza una revisión de los PEMEM que publican algunas universidades públicas españolas en sus páginas web, recogiendo los datos que repercuten en el desarrollo competencial de sus estudiantes.

En concreto, en esta investigación se analiza el posicionamiento de la educación musical en la norma y en el imaginario documental universitario y se plantea, el estado de la cuestión en lo relativo al problema del desarrollo de las competencias musicales, pedagógicas y esenciales durante la formación del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Musical. Por lo tanto, este estudio da cuenta de la parte inteligible de la realidad documental universitaria, accediendo a las manifestaciones epistémicas de carácter observable en el currículo (Godino, Font, Wilhelmi y de Castro, 2009), de modo que no juzga los aprendizajes estudiantiles, sino que manifiesta las competencias que deben considerar las universidades para formar profesionales competentes.

Conforme a la ingeniería didáctica para la educación musical, se establece a continuación una hipótesis que, en caso de aceptarse, demostrará la validez interna del método de investigación. La hipótesis formulada es: Las respuestas que dan los PEMEM a los planteamientos de la

LOMCE tienen como factor común la incapacidad para formar profesionales de la educación que actúen con integridad competencial.

2.1. Contexto

Con la incorporación de las competencias claves en las reformas educativas españolas (Giráldez, 2007), se estableció para el profesorado generalista la obtención de la mención en Música (MECD, 2007) y posteriormente, se cambió la categorización del profesorado de Educación Primaria de generalista a cualificado (MECD, 2011). En la actualidad, se observa que algunas universidades imparten el Grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Música (Rebolledo, 2015), haciendo notar un impulso hacia la cualificación profesional docente delimitada por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

El concepto de *cualificación* representa un sistema de alternancia entre lo teórico y lo práctico (Moreno, 2015), siendo la cualificación profesional, el acto de reconocer la adquisición de aprendizajes teórico-prácticos mediante certificaciones (Apilluelo, 2014). En este contexto, la formación profesional implica aprendizajes por competencias, que se configuran desde los conocimientos teóricos y las destrezas procedimentales (Comisión Europea, 2009).

2.2. Objetivos

Este estudio busca establecer si, a día de hoy, existe alguna concordancia base entre los Programas de Estudios que conducen a la mención en Educación Musical durante la formación de Grado en Maestro en Educación Primaria y las competencias que establece la LOMCE para la disciplina de Educación Musical, y si las propuestas pedagógicas de dichos planes evidencian ausencias que requieran ser subsanadas.

Así, de manera específica se busca:

- Establecer si se adoptan las competencias musicales en los PEMEM, según los criterios de evaluación que determina la LOMCE.
- Determinar el interés formativo que comunican los PEMEM hacia las competencias pedagógicas y didácticas, en función de las competencias musicales.
- Comprender la intencionalidad pedagógica y las ausencias formativas que muestran los PEMEM hacia las CC.CE definidas por la LOMCE, y su confrontación con el marco científico y epistemológico referido a las competencias profesionales.

2.3. Materiales y procedimientos

Se han sometido a análisis los PEMEM que publican en su portal online algunas universidades públicas españolas durante el primer semestre del año 2016; siendo excluidas las prácticas escolares y los Trabajos de Fin de Grado. Las universidades fueron seleccionadas al azar, considerando la representación de todas las Comunidades Autónomas del país, por lo tanto, se han consultado diecisiete Programas de Grado en Maestro en Educación Primaria.

Para establecer el desarrollo de las competencias musicales, se observan las asignaturas conforme a los tres bloques de la educación musical y sus respectivos criterios de evaluación establecidos por la LOMCE (MECD, 2014). Para el bloque de competencias referidos a las capacidades de "Escucha" se establecen tres criterios; el primero se refiere a la indagación de las posibilidades sonoras y su uso referencial en creaciones sonoro-musicales [Criterio 1]; el segundo se vincula al análisis auditivo musical [Criterio 2] y el tercero; al conocimiento y valoración del patrimonio musical local, nacional y universal [Criterio 3]. Para el bloque de competencias referidas a la "Interpretación musical" se establecen también tres criterios. El primero se refiere a la técnica vocal [Criterio 1]; el segundo a la expresión vocal e instrumental, tanto individual como colectiva, como también la creación [Criterio 2] y el tercer criterio; se refiere a la exploración y uso creativo de otros recursos sonoros [Criterio 3]. Finalmente, en el bloque "*La Música, el Movimiento y la Danza*", se han establecido dos sub-criterios: el primero

se orienta a la adquisición de capacidades expresivas [Sub-criterio 1] y el segundo, se enfoca en el desarrollo de competencias corporales creativas [Sub-criterio 2].

Para determinar el desarrollo de las competencias pedagógicas, en función de las competencias musicales, se observa si las asignaturas facilitan la adquisición y desarrollo de las competencias pedagógicas determinadas por las etapas curriculares de planificación [PLAN], la intervención didáctica efectiva o desarrollo [DES] y evaluación [EVA]. Por lo tanto, se observa en primera instancia el desarrollo competencial en asignaturas musicales específicas como *Educación Auditiva*, *Educación Vocal*, entre otras y; posteriormente, la observación se conduce hacia las asignaturas que desarrollan competencias pedagógico-musicales, teniendo un carácter articulador entre los distintos bloques que establece la LOMCE.

Para analizar la adquisición y desarrollo de las CCCE (MECD, 2014), se observa si los PEMEM potencian las competencias de: Comunicación Lingüística [CCL], Matemática, Ciencias y Tecnologías [CMCT], Digital [CD], Aprender a Aprender [AA], Sociales y Cívicas [CSC], Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor [SEEI] y, Conciencia y Expresiones Culturales [CEC].

3. Resultados

Se observa que dos universidades seleccionadas no imparten la mención cualificadora en Educación Musical, de modo que la muestra participante responde a quince universidades públicas. Se resuelve la reducción participativa para asegurar la aplicación del mismo criterio de confidencialidad en todas las Comunidades Autónomas, sobre todo porque en algunas existe tan sólo una universidad pública.

3.1. Competencias musicales

3.1.1. Escucha

Se observa (Tabla 1) que siete PEMEM promueven la indagación de las posibilidades del sonido y su uso referencial en creaciones propias. Además, se constata que diez instituciones fomentan el análisis musical de obras musicales sencillas, como también diez casos suscitan el acercamiento y valoración del patrimonio musical.

Tabla 1.

Formación de competencias musicales pertinentes a la escucha y la percepción auditiva en los PEMEM, según los criterios de evaluación establecidos por la LOMCE

Universidad	ESCUCHA		
	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1	x	x	x
2	x	✓	✓
3	✓	✓	✓
4	x	x	x
5	✓	✓	x
6	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓
8	✓	✓	x
9	x	✓	✓
10	x	x	x
11	✓	✓	✓
12	x	✓	✓
13	✓	✓	✓
14	x	x	✓
15	x	x	✓
Total	7	10	10

Fuentes: PEMEM

Conforme al CRITERIO 1, se observa que las instituciones fomentan la indagación sonora y de ellas, sólo una incluye el uso referencial para creaciones sonoro-musicales a través del paisaje sonoro.

Respecto al CRITERIO 2, se constata, en términos generales, la intención educativa hacia las formas musicales, reconocimiento de las cualidades del sonido y elementos rítmicos, melódicos y armónicos.

En cuanto al CRITERIO 3, se observan estrategias para fomentar la herencia cultural local y nacional, como también la promoción de actitudes de respeto hacia los elementos culturales foráneos. En algunos PEMEM, se constatan asignaturas que sólo abordan el patrimonio musical occidental desde un enfoque histórico.

Del total de PEMEM participantes, se registran cinco casos que incorporan todos los criterios de evaluación que establece la LOMCE y, se observan tres contextos que no desarrollan ningún criterio de evaluación.

3.1.2. Interpretación musical

Se observa (Tabla 2) que trece PEMEM desarrollan la técnica vocal cantada como recurso expresivo, todas desarrollan competencias musicales referidas a la interpretación vocal e instrumental y se constatan once instituciones que fomentan la exploración y utilización de diferentes materiales sonoros.

Tabla 2.

Formación de competencias musicales pertinentes a la interpretación musical en los PEMEM, según los criterios de evaluación establecidos por la LOMCE

Universidad	INTERPRETACIÓN MUSICAL		
	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1	✓	✓	✓
2	✓	✓	x
3	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓
5	✓	✓	x
6	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓
8	✓	✓	x
9	✓	✓	✓
10	x	✓	✓
11	✓	✓	✓
12	✓	✓	✓
13	✓	✓	✓
14	✓	✓	x
15	x	✓	✓
Total	13	15	11

Fuentes: PEMEM

En el CRITERIO 1, se observa que la mayoría de los PEMEM realiza ejercicios vocales y proporciona espacios de expresión coral.

En referencia al CRITERIO 2, la mayoría de los PEMEM informan utilizar instrumentos de percusión y melódicos sin establecer formalmente ningún implemento, solamente dos casos explicitan el uso de instrumentos idiófonos y flautas dulces. Algunos contextos permiten el uso e instrumentos armónicos a los estudiantes que tienen conocimientos previos. En ningún

contexto se aborda la conducción instrumental, pero si algunas instituciones abordan la dirección coral.

Respecto al CRITERIO 3, nueve instituciones incluyen las TIC como recursos sonoros y solamente un contexto incorpora la exploración y utilización de diversas fuentes sonoras mediante proyectos de paisaje sonoro.

Se observan nueve PEMEM, del total de participantes, que consideran los tres criterios de evaluación establecidos por la LOMCE y el resto de los casos, incorporan dos criterios de evaluación.

3.1.3. La música, el movimiento y la danza

Se observa (Tabla 3) que once contextos incorporan la expresión corporal y la danza, como también se constata que un PEMEM considera las capacidades corporales creativas.

Tabla 3.

Formación de competencias musicales pertinentes a la música, el movimiento y la danza en los PEMEM, según los sub-criterios de evaluación basados en el criterio de la LOMCE

LA MÚSICA, EL MOVIMIENTO Y LA DANZA		
Universidad	Sub-criterio 1	Sub-criterio 2
1	✓	x
2	✓	x
3	✓	x
4	x	x
5	✓	x
6	✓	x
7	✓	x
8	✓	x
9	✓	x
10	✓	x
11	✓	x
12	✓	✓
13	x	x
14	x	x
15	x	x
Total	11	1

Fuentes: PEMEM

Los PEMEM incorporan el SUB-CRITERIO 1 por su valor patrimonial local y occidental, porque permite incorporar juegos musicales, danzas tradicionales y la apreciación de representaciones artísticas de orden corporal, como elencos rítmico-corporales, dancísticos y experimentales.

La promoción del SUB-CRITERIO 2 no se considera en la mayoría de las PEMEM, de modo que es una materia pendiente en el marco de la educación musical establecido por la LOMCE.

Entre todos los PEMEM, se observa que solamente la UNIVERSIDAD 12 incorpora ambos sub-criterios y, por otro lado, se registran cuatro casos que no consideran ningún sub-criterio para el bloque tratado.

3.2. Competencias pedagógicas en función de las competencias musicales

3.2.1. Asignaturas de competencias musicales específicas

En la Tabla 4, se observa que ningún PEMEM desarrolla todas las competencias pedagógicas en cada uno de los bloques de la educación musical, no obstante, se registran tres instituciones que no desarrollan ninguna competencia pedagógica en las asignaturas específicas.

Tabla 4.

Formación de competencias pedagógicas en las asignaturas de competencias musicales específicas publicadas en los PEMEM, según los bloques de la educación musical establecidos por la LOMCE

Universidad	COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS								
	Escucha			Interpretación Musical			La Música, el Movimiento y la Danza		
	PLAN	DES	EVA	PLAN	DES	EVA	PLAN	DES	EVA
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x
4	x	x	x	x	✓	x	x	x	x
5	✓	✓	✓	x	✓	x	x	x	x
6	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x
7	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x
8	x	✓	x	x	✓	x	x	✓	x
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10	x	x	x	x	✓	x	x	x	x
11	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x
12	x	✓	x	x	✓	x	x	✓	x
13	✓	✓	✓	x	✓	x	x	x	x
14	x	x	x	x	✓	x	x	x	x
15	x	✓	x	x	✓	x	x	x	x
Total	5	8	5	0	12	0	0	6	0

Fuentes: PEMEM

Desde las competencias musicales relacionadas con la *Escucha*, se observa que cinco contextos desarrollan las tres competencias pedagógicas, otros tres casos solamente transfieren metodologías y recursos didácticos, mientras que siete instituciones no desarrollan ninguna formación pedagógica.

En función de las competencias musicales relacionadas con la *Interpretación Musical*, se observa que doce instituciones transfieren metodologías didácticas, promoviendo principalmente métodos tradicionales como Dalcroze, Orff y/o Kodaly. No obstante, se registra solamente un par de casos que fomentan didácticas orientadas hacia la creatividad sonoro-musical como las de Schaffer, Paynter o Delalande. No se observa ningún caso que desarrolle competencias pedagógicas relacionadas a la planificación y la evaluación, de modo que tres contextos no desarrollan ninguna competencia pedagógica.

Conforme a las competencias musicales relacionadas con *La Música, el Movimiento y la Danza*, seis instituciones transfieren metodologías didácticas, no obstante, solamente dos casos informan emplear el Método Dalcroze. Ningún contexto contempla contenidos para la adquisición de competencias pedagógicas orientadas a la planificación y la evaluación.

3.2.2. Asignaturas de orientación pedagógico-musical

Se observa (Tabla 5) que cuatro PEMEM consideran todas las etapas curriculares, tres abordan la planificación y la transferencia didáctica y, siete instituciones sólo promueven el desarrollo metodológico-didáctico. Además, se observa que una institución no incorpora ninguna asignatura de orientación pedagógico-musical.

Tabla 5.

Formación de competencias pedagógicas en las asignaturas de orientación pedagógico-musical, publicadas en los PEMEM

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS, EN FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL			
UNIVERSIDAD	PLAN	DES	EVA
1	✓	✓	x
2	x	✓	x
3	x	x	x
4	✓	✓	✓
5	✓	✓	x
6	x	✓	x
7	✓	✓	✓
8	x	✓	x
9	✓	✓	x
10	x	✓	x
11	x	✓	x
12	x	✓	x
13	x	✓	x
14	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓
Total	7	14	4

Fuentes: PEMEM

De los casos que fomentan el desarrollo de todas las etapas curriculares, la UNIVERSIDAD 4 es la que proporciona una formación más intensa ya que la asignatura está diseñada para adquirir y desarrollar las competencias pedagógicas de planificación, desempeño metodológico-didáctico y evaluación del aprendizaje musical, además, promueve un enfoque crítico porque establece actividades ligadas a la investigación en educación musical. Los otros tres casos, abordan las etapas curriculares por un tiempo restringido durante la asignatura, ya que también se contemplan contenidos epistemológicos de la educación musical.

Las tres instituciones que abordan las etapas curriculares, excluyendo la evaluación, se concentran sobretodo en el desarrollo didáctico, dando un limitado espacio formal para el aprendizaje de la planificación curricular. La situación en los siete contextos que sólo promueven el elemento didáctico es similar al anterior.

La institución que no incorpora asignaturas de orientación pedagógico-musical establece que durante las asignaturas musicales específicas se deben desarrollar las competencias pedagógicas necesarias.

3.3. Competencias clave esenciales

Se observa (Tabla 6) que todos los PEMEM promueven el desarrollo de las CC.CE orientadas a la lingüística, el pensamiento lógico, las habilidades sociales y las expresiones culturales. Igualmente, se aprecia que las CC.CE menos fomentadas son las relacionadas a la autonomía, el emprendimiento y las habilidades digitales.

Tabla 6.
Formación de competencias clave esenciales publicadas en los PEMEM

UNIVERSIDAD	COMPETENCIAS CLAVE ESENCIALES						
	CCL	CMCT	CD	AA	CSC	SIEE	CEC
1	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
2	✓	✓	x	x	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	x	x	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	✓	x	x	✓	x	✓
9	✓	✓	x	✓	✓	x	✓
10	✓	✓	✓	x	✓	x	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓
12	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓
13	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓
14	✓	✓	x	✓	✓	x	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	15	15	9	9	15	9	15

Fuentes: PEMEM

La CCL es parte de las competencias genéricas en los PEMEM, no obstante, la formación de la voz y del lenguaje musical son las materias que confirman las intenciones de potenciación. En el marco de la CMCT, el cuidado de la voz y el oído, como las actividades ligadas al ritmo y la armonía musical permiten confirmar la intencionalidad educativa.

Con respecto a la CD, se considera la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] porque representan un aporte significativo para la educación musical, así que conforme a la Tabla 2, solamente nueve contextos promueven el uso de los recursos digitales.

Para la competencia de AA, se consideran las instancias educativas que potencian la autonomía, la creatividad y la autocrítica. Las seis instituciones que no promueven el AA responden a enfoques metodológicos orientados hacia el aspecto procedimental y técnico de la música y su pedagogía, promoviendo escasas actividades creativas y críticas.

La CSC es parte de las competencias genéricas en todos los contextos observados, no obstante, la presencia de actividades grupales, de exposición pública y de audición han confirmado la intencionalidad educativa.

En relación al SIEE, la participación activa del estudiante mediante la ejecución de proyectos musicales, las instancias para ejercer liderazgo, el fomento de la acción crítica frente a la epistemología de la educación musical y la capacidad de adaptar o crear metodologías-didácticas, permiten confirmar la potenciación competencial. Las seis instituciones que no promueven el SIEE es porque incorporan estrategias centradas en lo racional de la música y su pedagogía, no dando lugar al desarrollo de la reflexión pedagógica ni a la resolución de problemas didáctico-musicales.

La CEC son la célula competencial de la Mención en Educación Musical, de modo que todas las instituciones se enmarcan por derecho en dicha competencia.

4. Discusión y conclusiones

Una primera cuestión que podemos abordar es la existencia de una concordancia base entre los PEMEM y las competencias que establece la LOMCE para la educación musical que se produce a nivel de los planes de estudio, pero no a nivel de la enseñanza como nivel de concreción del currículum. No se observa que las instituciones incorporen el aprendizaje por competencias en sus procesos didácticos, sino que existe una persistencia del modelo de reproducción centrado más bien en el dominio de los contenidos disciplinares.

Los resultados demuestran que ningún PEMEM adopta todas las competencias musicales que se determinan en la LOMCE. La Interpretación Musical (las más potenciada) se relaciona con la formación instrumental y vocal, pero en varias instituciones no existe la intención de incorporar las TIC en los procesos de exploración y utilización sonora. En cuanto a la Escucha, preocupa que en tres contextos no se potencie ninguna capacidad y que, en otros dos casos solamente se programen sesiones de audición dirigida. Finalmente, en La Música, el Movimiento y la Danza, preocupa que cuatro instituciones no la incorporen en sus Programas de Estudios y que, de los otros centros educativos, sólo una universidad aborde la expresión y la creación corporal.

Igualmente, se observa que las universidades dejan de lado una propuesta formativa integral que aborde otros aspectos competenciales como la didáctica efectiva, la construcción colectiva del saber, el trabajo en equipo (colegiatura profesional) y la deontología profesional y ética. Ser un profesor de educación musical requerirá durante la práctica docente de los egresados, la integralidad del desarrollo competencial, es decir, el desarrollo integral en los distintos ámbitos de la persona y de la vida.

Asociado a lo anterior, nos surge una segunda cuestión: el enfoque por competencias demanda una integralidad formativa que la ley no regula a pesar de ser demandada por instancias internacionales. Así por ejemplo, el proyecto *Tuning* del Espacio Europeo de la Educación Superior (Comisión Europea, 2006) se construye desde las competencias clave de la Unión Europea (2006) adoptadas por la LOMCE en las CC.CE, las competencias clave de la OCDE (2005) y el Informe Educativa a la UNESCO (Delors, 1996). La intención de *Tuning* es formar profesionales que actúen con integridad competencial, lo que implica estar formado e informado pertinentemente en el ámbito de la profesión, ser capaz de tomar decisiones laborales sensatas y mostrar actitudes deontológicas congruentes con la actividad (Martínez, 2010). Éstas acciones representan una madurez ética que no necesariamente posee un profesional competente capaz de transgredir límites éticos (Marchesi, 2010), y que no suponen la aplicación del pensamiento crítico al contexto profesional en el cual se desarrollan. Es decir, entendemos que un desempeño óptimo de los egresados de la formación inicial en su campo profesional, supone dominar dicho campo y sus contenidos (de ahí la importancia de que la formación inicial haya sido correctamente planteada y desarrollada como plan de estudios y como propuesta pedagógica), así como ser capaz de dar respuestas pertinentes a los problemas que plantea ese campo, desde un enfoque humanista del trabajo y de la vida, asociado muchas veces a la ética y a la deontología profesional. Echamos en falta en las propuestas pedagógicas de las universidades estudiadas, la incorporación de competencias a desarrollar para la actuación profesional ética y comprometida.

Tuning categoriza tres tipos de competencias (Jiménez, Holgado y Pérez, 2007). Primero, las competencias *instrumentales* poseen un carácter procedimental como las capacidades de análisis y síntesis, planificación y organización, comunicación oral y escrita, conocimiento de segunda lengua, utilización de las TIC, la gestión de la información, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Segundo, las competencias *interpersonales* se refieren a los procesos de interacción social como las habilidades de crítica y autocrítica, el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, el compromiso ético y la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas. Finalmente, las competencias *sistemáticas* implican la visión global y contextualizada que tiene el sujeto como las capacidades de aprendizaje, de adaptación, la actitud creativa, el liderazgo, el espíritu emprendedor, el diseño y gestión de proyectos de calidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la ética profesional. Desde el punto de vista comparativo entre la propuesta *Tuning* y las propuestas pedagógicas estudiadas, podemos

observar la ausencia de la formación ética específica en el marco de las competencias interpersonales.

Una tercera cuestión relacionada con lo anterior nos lleva al terreno de los estilos pedagógicos asociados al desarrollo de los planes formativos iniciales para los docentes de educación musical. El valor de la formación didáctica, a la par con el dominio de los saberes musicales, nos plantea la necesidad de reorientar los enfoques de formación inicial de los futuros profesionales de la educación musical, en cuanto a su formación didáctica se refiere. La reinterpretación de la norma (LOMCE) y su contextualización al ámbito de la enseñanza real permitirá a las universidades perfilar una propuesta formativa más coherente y pertinente.

De hecho, desde la educación musical, Carrillo (2015) presenta un compendio de reportes pedagógicos publicados por autores y organizaciones internacionales que ahondan en las competencias pedagógico-musicales, proponiendo diez competencias organizadas en el marco de tres categorías que fueron validadas con antelación (Carrillo y Vilar, 2014). La primera categoría corresponde a las *Competencias Transversales o Comunes*, que considera el desarrollo profesional docente, la actuación del docente en el aula y en el marco del centro escolar y, la actuación ética como docente. La segunda categoría atañe a las *Competencias Específicas o Musicales*, considerando los ámbitos perceptivos, interpretativos y creativos. La tercera y última categoría, contempla las *Competencias Pedagógicas y/o Didácticas*, considerando la planificación, la aplicación y evaluación de situaciones educativas y, la adaptación contextualizada de secuencias didácticas.

La valoración que hace el magisterio musical a las categorías competenciales (Carrillo, 2015) señala como las competencias más valoradas las siguientes: la actuación ética del docente, la actuación del docente en el aula y la adaptación de las secuencias didácticas. En cambio, las menos valoradas han sido las capacidades vinculadas a la creación musical, la actuación del docente en el marco del centro escolar y el desarrollo profesional docente. Conforme al marco competencial de *Tuning*, el profesorado cumple las acciones fundamentales, sin embargo, se observa que sus valoraciones bajas se enmarcan en las competencias interpersonales y sistemáticas, lo que implica dificultades en su interacción social con los otros integrantes de la comunidad escolar.

Una cuarta y última cuestión, permite observar los estilos pedagógicos desde otra perspectiva, ya que en el ejercicio pedagógico-musical se plantean dos enfoques curriculares (Aróstegui, 2014). El primero se denomina *técnico-práctico* ya que conduce el proceso educativo hacia la consecución de un producto y el segundo, llamado *práctico-crítico*, asume el proceso educativo como un fin en sí mismo. Los PEMEM no son ajenos a estos enfoques curriculares.

La intencionalidad pedagógica que muestran los PEMEM hacia las CC.CE hace notar la prevalencia del enfoque *técnico-práctico*, ya que las competencias menos potenciadas se relacionan con la autonomía, el emprendimiento y las habilidades digitales.

El interés formativo que comunican los PEMEM sobre las competencias pedagógicas, en función de las competencias musicales, son determinantes. Se observa que la intención pedagógica también está orientada hacia el enfoque *técnico-práctico* porque la intencionalidad pedagógica busca que los aprendizajes procedimentales sean de carácter significativo, tanto desde las competencias musicales como en la adquisición metodológico-didáctica. Sin embargo, se observan escasas experiencias que favorezcan el carácter creativo o crítico, por lo tanto, es difícil asumir que la transmisión de métodos didácticos de orden creativo u holístico en contextos *técnico-prácticos*, repercutan en los estudiantes como un aprendizaje relevante.

Además, varias instituciones participantes muestran desinterés por formar competencias pedagógicas orientadas a la planificación y la evaluación; de modo que la articulación entre los contenidos musicales y pedagógicos es incompleta (Aróstegui, 2010). Esta situación confirma la prevalencia del enfoque *técnico-práctico* centrado en el aprendizaje procedimental de la didáctica de la música.

La dirección de estos estereotipos pedagógicos depende del modelo social subyacente y de la representación social que les presuponen a los actores educativos (Bloor, 1998), siendo los elementos naturales, históricos y racionales los que constituyen el simbolismo de la sociedad (Castoriadis, 1983). Las construcciones del sistema de ideas de los estudiantes de Grado en Maestro son influenciadas por diversos agentes culturales como los medios de comunicación, los centros educativos de los cuales proceden (ideario formativo desarrollado) y la familia (Belletich y Pérez de Villarreal, 2014); siendo este imaginario colectivo un obstáculo para la comprensión de los elementos educativos y sus problemáticas durante la formación inicial.

Por ello, entendemos que las universidades deben asumir la responsabilidad por la reforma curricular hacia el aprendizaje por competencias, ya que los diversos profesionales académicos y administrativos que se desenvuelvan en cualquier centro educativo serán producto de las universidades (Lipman, 1998), de modo que la transformación del imaginario social se debe forjar desde la formación inicial docente.

Por consiguiente, se observa que las instituciones estudiadas no incorporan el aprendizaje por competencias en sus procesos didácticos ya que reproducen un modelo educativo centrado en la memorización de contenidos, en desmedro de los procesos creativos y críticos que instan al estudiante a asumir un rol activo en su formación. Entonces, si bien existe cierta concordancia entre las variables, se determina que mientras las universidades no asuman la responsabilidad por el modelo competencial, el simbolismo de la sociedad hacia la educación musical permanecerá amenazado (Belletich, Wilhelmi, Angel-Alvarado, 2016).

En función de las competencias disciplinares, la educación musical dispone de tantos modelos y métodos pedagógicos que se corre el riesgo de asumir una dependencia didáctica (Frega, 1997), por ello es pertinente que durante la formación inicial se provea de principios que aporten en la construcción de didácticas flexibles, en beneficio de la transmisión pedagógica y la adaptación situacional (Hemsey de Gainza, 2002). Sin embargo, no es suficiente que el profesorado de música se forme solamente en los procesos didácticos, sino también se deben considerar las competencias pedagógicas ligadas a la ética profesional, la planificación de aprendizajes y la confección de indicadores evaluativos (Hernández-Bravo, Hernández-Bravo, Del Valle y Cózar-Gutiérrez, 2014).

Con todo esto, se concluye que las respuestas que dan los PEMEM a los planteamientos de la LOMCE tienen como factor común la dificultad manifiesta para formar profesionales de la educación que actúen con integridad competencial, de modo que el estudio apoya la hipótesis preestablecida; asimismo, desde un punto de vista metodológico, se conforta la ingeniería didáctica para la educación musical como una herramienta útil (*validez interna*). En concreto, se observa la necesidad de revisar los modos de desarrollo de las competencias pedagógicas y las CC.CE, incluidos la formación deontológica, la ética y el compromiso socio-educativo desde la educación musical. En general, las estrategias que corrijan las carencias competenciales identificadas por el magisterio en estudios previos son escasas, de modo que las universidades reproducen el imaginario colectivo que se ha construido históricamente sobre la educación musical.

5. Referencias

- Alonso, L., Fernández, C. y Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (24 de agosto de 2017). Design-based research for Music Education: Didactical Engineering. En R. Angel-Alvarado (Presidencia), *European Conference Educational Research*. Copenhagen, Dinamarca. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/40777/>
- Apilluelo, M. (2014). *El contrato para la formación y el aprendizaje: la cualificación profesional como clave*. Albacete: Bomarzo.

- Aróstegui, J. L. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música. *Profesorado*, 14(2), 179-189.
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed), *La música en Educación Primaria: Manual de formación del profesorado* (pp. 19-42). Madrid: Dairea.
- Belletich, O. y Pérez de Villarreal, M. (2014). El imaginario colectivo de la educación en la formación inicial de maestros. En M. Del Valle y G. Padilla (Eds.), *Construyendo la nueva enseñanza superior* (pp. 95-106). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España: El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 158-170. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454
- Bloor, D. (1998). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: De los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21. doi:10.12967/RIEM-2015-3-p011-021
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: Una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (33), 1-26. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Comisión Europea. (07 de Marzo de 2006). *Tuning Educational Structures in Europe: La construcción de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Tuning Project. Recuperado de Estructuras Educativas Europeas: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>
- Comisión Europea. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Frega, A. L. (1997). Estrategias comparativas de enseñanza en la educación musical. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 89-95). Buenos Aires: Guadalupe.
- Georgii-Hemming, E. y Lilliedahl, J. (2014). Why "what" on the content dimensions of music didactics. *Philosophy of music education review*, 22(2), 132-155. doi:10.2979/philmusieducrevi.22.2.132
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2016). *Demandas formativas sobre la Educación Artística en Iberoamérica*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://www.viu.es/investigacion/informes/otros/demandas-formativas-sobre-la-educacion-artistica-en-iberoamerica/>
- Godino, J. D., Font, V., Wilhelmi, M. R. y de Castro, C. (2009). An Onto-Semiotic Approach to the Normative Dimension in Mathematics Education. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59-76. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/132207/332991>
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hernández-Bravo, J., Hernández-Bravo, J., Del Valle, M. y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La Educación Musical Competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista electrónica Educare*, 18(3), 237-249. doi:10.15359/ree.18-3.14
- Jank, W. (2014). Didaktik, bildung, content on the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of music education review*, 22(2), 113-131.
- Jiménez, A., Holgado, M. y Pérez, S. (2007). *Una selección de actividades docentes para el desarrollo de competencias profesionales*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Marchesi, Á. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Unijes.
- MECD. (29 de Diciembre de 2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que

- habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (312), 53747-53750.
- MECD. (09 de Noviembre de 2011). Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan funciones en las etapas de Ed. Infantil y de Ed. Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, (270), 116652-116658.
- MECD. (1 de Marzo de 2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (52), 19349-19420.
- Moreno, J. (2015). *El contrato para la formación y el aprendizaje y otras figuras afines. El impulso de la cualificación profesional en régimen de alternancia*. Barcelona: Atelier.
- Nielsen, F. V. (2007) Music (and Arts) Education from the point of view of didaktik and bildung. En L. Bresler (Eds.) *International handbook of research in arts education* (pp. 265-285). Nueva York, NY: Springer.
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.html>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (18 de Diciembre de 2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea L 394, 49, 10-18*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. doi:10.5944/reec.25.2015.14787
- Touriñán, J. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-59.



La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar

The community dimension as a factor to prevent school dropout

Edgar Iglesias Vidal,
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Cristina Sánchez Romero,
Santiago Castillo Arredondo,
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2017

Fecha de revisión: 5 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2017

Iglesias, E., Sánchez-Romero, C. y Castillo, S. (2017). La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 214 – 225.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La dimensión comunitaria como factor de prevención del abandono escolar

The community dimension as a factor to prevent school dropout

Edgar Iglesias Vidal, Edgar.Iglesias@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Cristina Sánchez Romero, csanchez@edu.uned.es
Santiago Castillo Arredondo, scastillo@edu.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Resumen

El objetivo del estudio se ha orientado hacia la identificación de los factores de riesgo que generan el abandono escolar de los jóvenes desde una perspectiva comunitaria. Hemos profundizado en el epicentro escolar y su tejido en la comunidad, como instrumento para abordar y superar dichos factores. La finalidad del estudio ha sido descubrir las condiciones que favorecen la retención de éstos jóvenes en los centros escolares. Desde un metodología etnográfica se han analizado un total de 38 entrevistas a jóvenes en la etapa educativa de educación secundaria obligatoria (17 entrevistas sobre la trayectoria académica para el acceso a los estudios, 14 entrevistas sobre permanencia en referencia a las dificultades de estudio, y 7 entrevistas sobre el egreso y las expectativas futuras) y el análisis de documentos pertinentes para evaluar la problemática del abandono escolar temprano desde una dimensión comunitaria. Los resultados sugieren, que la existencia de bajas expectativas educativas, la falta de medidas de apoyo y la orientación escolar, sean abordadas conjuntamente entre centros educativos y organizaciones educativas de la comunidad, como estrategia para reducir el abandono. La reciprocidad de los jóvenes de bajas expectativas con una organización educativa de base comunitaria, supone un apoyo imprescindible para contribuir hacia el egreso y la formación

Abstract

The aim of this survey has been directed towards identifying risk factors that generate youth dropouts from a community perspective. We have analysed in depth the fabric and role of the school in the community as an instrument to address and overcome these factors. The purpose of this research was to discover the conditions that favour the retention of young people at school. From an ethnographic methodology we have analysed a total of 38 interviews with young people at the stage of compulsory secondary education (17 interviews on the academic path to educational access, 14 interviews on continuity with reference to educational difficulties, and 7 interviews on graduation and future expectations) and reviewed relevant documents to assess the problem of early school leavers from a community dimension. In this regard we have identified the risk factors that place these young people outside the compulsory education system and prevent them from staying in the system. The results suggest that the existence of low educational expectations, the lack of mechanisms of support and scholastic guidance need to be tackled jointly by educational centres and community educational organisations as a strategy in order to reduce dropouts. The feedback of young people with low expectations with a community-based educational organization is an essential support to contribute to egress and training

Palabras clave

Abandono de estudios; Enseñanza post-obligatoria; Fracaso escolar; Centro comunitario

Keywords

Dropout; Post-compulsory education; School failure; Community centre

1. Introducción

El abandono escolar temprano sigue siendo un principal reto socioeducativo de nuestro país. Así lo indican tanto las estadísticas como la investigación educativa. Se trata de una problemática compleja que para su abordaje se requiere de la participación del conjunto de la comunidad educativa. Además, el fracaso escolar ha contribuido a concebir al abandono como un fenómeno amplio y preocupante (Calero Martínez, Gil Izquierdo, & Fernández Gutiérrez, 2011), considerando que si bien no son pocos los esfuerzos para su superación, en la práctica hoy, sigue siendo una problemática no resuelta.

Las cifras sobre el abandono (MEDC, 2012; NESSE, 2010; OCDE, 2012) describen en términos generales, un aumento tanto en Europa, como en España. Por ello, no es casualidad que su abordaje se haya convertido en un objetivo europeo clave para el año 2020, señalándose la voluntad de su reducción por debajo del 10%. Además, los planteamientos y análisis convergen cada vez más en señalar la influencia de factores no únicamente escolares, incorporando también aspectos de naturaleza económica, familiar, personal o contextual.

Ante este contexto y desde la política educativa, se vienen desarrollando distintas medidas orientadas a su reducción. El porcentaje de población de 18 a 24 años que no había completado la Educación Secundaria de segunda etapa se concebía como un indicador de referencia para el seguimiento de los objetivos 2010 y 2020 de los sistemas educativos y formativos. Para ello, se identificaban prioridades a través de los denominados "*programas de cooperación territorial*": creación de condiciones que garantizaran la permanencia y el éxito en el sistema educativo; intervención temprana de sus factores o, retención de los estudiantes y las nuevas oportunidades para el egreso, entre otras. (MEDC, 2012)

No obstante, distintos trabajos (Moral Corral, 2010; Tarabini, 2015) coinciden en señalar que si bien existe consenso político en la necesidad de abordar esta cuestión, en la práctica ni las reformas educativas generales, ni las medidas educativas específicas, han sido capaces de reducir de un modo significativo las tasas de abandono. Por ejemplo, (Carrasco, Narciso y Bertran, 2015) señalan que en 2011 España se situaba su tasa en el 26,5%, doblando casi la media europea, que se situaba en el 13%. Asimismo la tendencia en los siguientes años ha sido la misma, pues según (Tarabini, 2015) en 2014, la media española se ha situado en 21,9%, mientras que la europea era del 11,1% (porcentaje que se aleja del 15% marcado por la Comisión Europea para el 2020.

2. La colaboración entre las organizaciones educativas de base comunitaria y los centros educativos como estrategia para abordar el abandono

El abandono escolar temprano se explica desde la participación simultánea de un conjunto de factores contextuales, que al transformarse en indicadores de riesgo educativo configuran contextos de desigualdad. Es decir, la condición social, el origen cultural o el género, siguen relacionándose con situaciones de falta de equidad educativa, que en la práctica configuran contextos de mayor riesgo para determinados grupos y perfiles. En este contexto encontramos numerosas referencias nacionales e internacionales que identifican a estos grupos como vulnerables (Beach & Sernhede, 2011; Fernández Enguita; Mena Martínez & Riviere Gómez, 2010; Tarabini & Montes, 2015). Además, se asocia esta vulnerabilidad a mayores dificultades en los procesos formativos (Brunello & De Paola, 2013; Calero Martínez et al., 2011)

Ante ello, consideramos que responsabilizar de esta problemática a jóvenes y familias desde una perspectiva del déficit, no hace más que simplificar la cuestión y pretender que desde ellos mismos se den respuestas para su superación. También supone no reconocer las dimensiones de complejidad y colectividad que describen al abandono. Es precisamente desde esta colectividad que se configuran con cada vez más influencia, distintas perspectivas que subrayan las contribuciones y papel clave de la comunidad educativa para el desarrollo del éxito educativo (Beach & Sernhede, 2011; Collet, y Tort, 2011). Se apela a la necesidad y responsabilidad de los centros educativos (Feito Alonso, 2015; García-Gracia; Casal; Merino y

Sánchez-Gelabert, 2013) para desarrollar un rol de liderazgo positivo, que permitan desarrollar prácticas y medidas conjuntamente a otras organizaciones educativas del territorio y para abordar el abandono escolar temprano.

En la actualidad, las comunidades educativas locales se describen por contar con organizaciones educativas que más allá del tipo de recurso educativo (centros abiertos, soporte escolar o casales de jóvenes), demuestran una trayectoria de trabajo con y para la comunidad, desde un enfoque inclusivo y reconecedor de la diversidad (Generalitat de Catalunya, 2010; Iglesias, 2015)

Por ello, nos planteamos la necesidad de incorporar la dimensión comunitaria como estrategia de abordaje conjunto del abandono. Este planteamiento se apoya teóricamente a partir de los beneficios que la investigación educativa viene subrayando en relación a la dimensión comunitaria de la educación. Así, distintos trabajos (Harris, 2010; Stelow Griffin y Martínez, 2013) demuestran que los estudiantes incrementan su rendimiento académico y muestran una actitud más positiva hacia la institución escolar, cuando se da una relación y conexión entre centros educativos y organizaciones educativas. De hecho, cuando esto se da se suele identificar una mayor asignación de los recursos educativos (Harris, 2010). Además, existen experiencias específicas por ejemplo, *"Integrated Student Supports"* descrito por (Anderson, 2014) en las que se evidencia que cuando existe coordinación entre los distintos actores educativos (jóvenes, familias, organizaciones educativas y centros educativos) y comparten objetivos educativos, se reducen las barreras en el aprendizaje y se generan verdaderos procesos de inclusión educativa. Por ello, estos procesos suponen un factor de prevención de abandono para grupos de jóvenes vulnerables.

Asimismo y como condiciones para que esta perspectiva comunitaria de la educación sea sostenible en el tiempo, se requiere de una visión amplia de comunidad educativa en la que se den relaciones personales de calidad (INCLUD-ED Consortium, 2011; OCDE, 2012). Para que esto ocurra, el diálogo y una visión procesual de la educación resultan condiciones indispensables (Cieza García, 2006). No obstante, no existen en nuestro contexto cercano estudios centrados en los efectos e impacto de esta dimensión comunitaria en el abandono escolar temprano. Por tanto, el presente artículo se orienta a ahondar en las relaciones entre centro educativo y organizaciones educativas, como factor de prevención y reducción del abandono escolar temprano, sobre todo en aquellos colectivos que se encuentran en contextos vulnerables.

3. Metodología e instrumentos

La metodología abordada se enfoca desde un paradigma cualitativo, y concretamente el trabajo de campo se ha desarrollado en Cataluña, Madrid y Castilla- La Mancha. El objetivo general de la investigación han sido: analizar los sistemas de acceso y permanencia de grupos vulnerables en educación secundaria postobligatoria; crear y validar un modelo de intervención para aumentar la presencia de grupos vulnerables en la etapa educativa mencionada. Así mismo, el objetivo específico desde el que se sustenta este artículo se propone identificar resultados de la dimensión comunitaria del proceso educativo, desde la narrativa de los estudiantes, y en coherencia con la siguiente hipótesis de trabajo: *"si centros educativos y organizaciones educativas de base comunitaria trabajan conjuntamente se contribuye al éxito educativo y se reduce el abandono escolar"*.

4. Muestra

La población seleccionada son estudiantes que han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, siendo la muestra seleccionada un total 27 jóvenes.

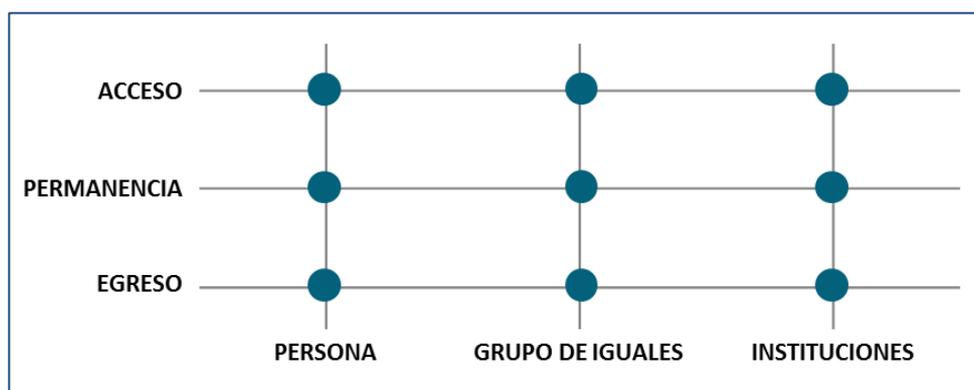
De estos, el 51.9% son chicos mientras que el 48.1% chicas. Su media de edad se sitúa en los 20 años. Destaca que el 48,1% son inmigrantes, un 18,5% presentan alguna

discapacidad/enfermedad, mientras que el 11,1% son jóvenes de etnia gitana. Estos jóvenes muestran estudios previos antes del abandono temprano de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), representado por un 81.5% frente a un 3.7% que estudió Bachillerato y/o cursos (PCPI). A su vez, un 11,1% actualmente no han continuado sus estudios. El entorno de éstos jóvenes es vulnerable (15%). Las familias presentan dificultades económicas (44%). Algunos de los jóvenes no vive en el entorno familiar (37%) y tienen dificultades de estudio (18%). También un 19% presenta algún tipo de discapacidad. Y sólo el 4% pertenece a una familia de carácter monoparental.

5. Instrumentos

La recogida de información se ha realizado a través de un guión de entrevista semiestructurada, por medio de la triangulación de los niveles de análisis de la vulnerabilidad (a) La trayectoria académica (acceso, permanencia y egreso); y (b) Los niveles de diagnóstico (la persona/estudiante, el grupo de iguales de dentro y fuera del instituto, y las instituciones (el instituto, la familia y la comunidad) (ver Figura 1).

Las entrevistas se han diseñado desde la perspectiva de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo español.



Fuente: Elaboración conjunta del equipo de investigación.

Figura 1. Variables de análisis.

Finalmente, han surgido 9 apartados, más uno de datos básicos sobre la persona entrevistada, que incluye cuestiones descriptivas y valorativas sobre acceso-persona, acceso-grupo de iguales, acceso-instituciones; permanencia-persona, permanencia-grupo de iguales, permanencia-instituciones; egreso-persona, egreso-grupo de iguales, egreso-instituciones.

6. Procedimiento

Para el análisis de datos, se han generado inductivamente los códigos y categorías que permiten realizar un análisis transversal de toda la información recogida. Para ello, se ha utilizado el software Atlas. Ti, versión 8. Esto ha permitido analizar la trayectoria educativa, el proceso de acceso y permanencia en los estudios postobligatorios, el apoyo y el soporte del entorno social próximo con el que cuentan los jóvenes, así como sus expectativas y planes de futuro. El contexto de análisis de la entrevista lo podemos ver en la siguiente tabla (Tabla 1.)

Tabla 1.
Número de entrevistas realizadas

ESTUDIOS COLECTIVOS	CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO (CFGM)	BACHILLERATO	OTROS	TOTAL
NIVEL SOCIOECONÓMICO	2	2	0	4
DISCAPACITADOS	2	2	1	5
INMIGRANTES	2	3	2	7
MINORÍAS SOCIOCULTURALES	0	2	1	3
GÉNERO	1	0	1	2
NO ESPECIFICADO	3	2	1	6
TOTAL	10	11	6	27

Fuente: Elaboración propia

Cabe decir que la hipótesis de trabajo, se fundamenta teóricamente desde distintas aportaciones previas: desde considerar que el éxito educativo es un proceso participado y reductor de la exclusión educativa (UNESCO, 2008); desde considerar que la adhesión educativa conlleva la mejora de los resultados académicos, cuando el conjunto de recursos educativos está al alcance de su comunidad (Martínez & Albaigés, 2012); desde considerar que la vinculación escolar se relaciona con aspectos subjetivos y de índole emocional, afectiva y cognitiva (Tarabini, Curran, Montes, & Parcerisa, 2015), y, finalmente, desde reconocer que la participación en proyectos educativos de base comunitaria genera impactos en el aprendizaje académico (Gonzales & Gunderson, 2013).

Así mismo y como instrumento para el análisis de las entrevistas y la elaboración de los resultados, se ha elaborado una matriz específica de evaluación, configurada desde seis dimensiones (expectativas, motivación, apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación educativa, organizaciones educativas). A su vez, se ha utilizado la dimensión “apoyo de organizaciones educativas de base comunitaria” como variable de control. El uso de estas dimensiones se apoya a partir de lo planteado por (González-González, 2015) al considerar al abandono como un proceso gradual de experiencias negativas. Por ello el uso de varias dimensiones se relaciona con el hecho de considerar aquí al abandono como el resultado de un largo proceso y desde su dimensión de complejidad. En cuanto a las dimensiones se refiere se las ha descrito del siguiente modo:

- *Dimensión expectativas educativas* (Iniciales y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje) relacionada con las bajas y altas expectativas en la selección de estudios.
- *Dimensión motivación* en la que se enfatiza la continuidad o no en los estudios.
- *Dimensión valoración apoyos* en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado.
- *Dimensión de orientación educativa* que se ofrece desde el centro educativo y organizaciones educativas de base comunitaria.
- *Dimensión de apoyo de organizaciones educativas de base comunitaria* (variable de control desde una comparativa horizontal y vertical de las voces de los estudiantes con la finalidad de contrastar nuestra hipótesis).
- *Dimensión planes de futuro*, que permite desde el egreso analizar si el estudiante decide seguir o no formándose.

7. Resultados

Los resultados según cada dimensión han sido:

- Dimensión 1: Expectativas Educativas

Los resultados de esta dimensión muestran que los jóvenes proyectan expectativas bajas en relación a su capacidad y rendimiento académico, pero son altas en relación a su confianza en los estudios y a la posibilidad de seguir formándose.

Al analizar las razones por las que muestran expectativas bajas, identificamos dos elementos principales: Por un lado, la existencia de prejuicios y/o estereotipos asumidos desde el contexto social y muy presente en estudiantes pertenecientes a minorías culturales. Es el caso de los estudiantes del pueblo gitano, de los que se desprende que no siguen con sus estudios postobligatorios por falta de confianza y miedo y reciben mensajes del tipo: *“hay que ser muy lista para estudiar”* (Entrev_27). A esta misma chica le comentan que por ser gitana no va a llegar a ser maestra, a lo que responde *“Tengo que llegar aunque la gente diga que no puedo llegar”* (Entrev_27). Por otro lado, estas bajas expectativas se relacionan también con influencias desde el contexto escolar a partir de una experiencia educativa y personal negativa. En la práctica encontramos mensajes que en esta dirección afectan a la confianza y expectativas de los jóvenes: *“Yo me pensaba que sería una batacazo importante. Yo venía con miedo, porque los profes de cuarto siempre dicen –‘Que es muy difícil, que no sé qué, prepararos, os comerán vivos”* (Entrev_1). En común, este tipo de influencias contribuyen al desarrollo de procesos de minorización en los que se naturaliza la existencia de las mismas expectativas educativas bajas: Así lo señala el siguiente joven al referirse a su situación educativa, pues se considera que no tiene el nivel para plantearse nuevos horizontes: *“¡Cómo vas a ir a la Universidad, que estás en el PCPI, chaval!”* (Entrev_12).

Al relacionar los anteriores resultados con la variable de control, se contrastan con aquellos estudiantes que reciben soporte escolar desde una organización educativa de base comunitaria. Concretamente, su participación conlleva resultados positivos en cuanto a una mejor expectativa de continuidad en sus estudios, y la mejora en términos generales de su confianza y expectativa educativa. La siguiente voz se contextualiza a raíz de contar con unas expectativas bajas originadas en comentarios dentro el centro educativo: *“Si no lo hubiera comentado (se refiere al equipo educativo de la organización educativa comunitaria) seguramente no habría hecho nada. Si no me dan el empujón no hago nada”* (Entrev_3).

- Dimensión 2: Motivación

Los resultados relativos a este ámbito señalan que el conjunto de estudiantes entrevistados se ha planteado abandonar los estudios y esto se explica desde una motivación baja.

Al analizar las situaciones de desmotivación y riesgo de abandono, se desprende como la falta de motivación viene condicionada con la existencia de expectativas educativas distintas a las que los jóvenes tenían en momentos anteriores, por ejemplo: *“Me desmotivaron, empezando porque me dijeron que yo no podría, que yo no debería hacer el bachillerato, porque no lo iba a terminar, que no me iba a llevar a ningún sitio, que lo mejor para mí era hacer un grado medio. Todos los días estando con esa gente como que al final dices: <Pues no hago nada>”* (Entrev_9).

Así mismo, desde la dimensión de control se observa que la participación en organizaciones educativas de base comunitaria, contribuye a una mejora en la motivación, autoestima y continuidad de los estudios. En el siguiente caso se pone el acento en la influencia positiva de la organización traducida en convicción para seguir esforzándose: *“Los monitores y voluntarios me ayudaban a estudiar. Iba allí una hora y me ponía a estudiar”* (Entrev_9).

- Dimensión 3: Apoyos recibidos

Los resultados relativos a cómo valoran los jóvenes los apoyos que reciben se distinguen en función de su naturaleza. Concretamente, si provienen del profesorado o de su grupo de iguales.

En relación a la valoración de los apoyos por parte del profesorado, son más los alumnos que manifiestan no haberse sentido apoyados que los que sí. En estos casos, los elementos comunes que configuran una cierta distancia entre ellos y el profesorado, son la falta de cercanía y vinculación afectiva: *“pero allí todos los profes me los encontraba por la escalera y no me decían nada, en el segundo trimestre había un profesor que aún me decía Esther, porque no se acordaba de mi nombre”* (Entrev_2). También, se dan casos en los que un mismo alumno es el receptor de mensajes simultáneos de apoyo y falta del mismo: *“Algunos sí y algunos no. Unos no. Sí que puedes. ¡Porque no! Si estudias, sí puedes, tienes que estudiar más [las lenguas] o ver tele [para aprender la lengua]”, no me decían que no, pero me decían “<Mejor creo que no puedes estudiar este ciclo>”* (Entrev_1). A su vez, en los casos en los que se valora positivamente el apoyo recibido este pasa por mensajes de reconocimiento y capacitación. Así se refiere una de las jóvenes anteriores a la actitud y mensajes recibidos por la orientadora del centro: *“Que estudiase lo que yo quisiese y que si a mí me gustaba eso que luchase por hacer eso”* (Entrev_2). En muchos casos, este apoyo es valorado positivamente no sólo como una acción puntual sino como un proceso de apoyo a lo largo del tiempo: *“Es un instituto en el que te guían mucho. Te ayudan mucho en el tema del estudio: que tengas claro lo que quieres hacer y durante los 2 años [de bachillerato] te van diciendo: -Has de saberlo ya, ves mirando lo que quieres hacer”* (Entrev_5). Finalmente, cabe decir que el alumnado es capaz de formular propuestas muy específicas del tipo de apoyo que considera útil recibir: *“me hubiera gustado que hubiera existido un grupo de estudio y de apoyo”* (Entrev_17).

En cuanto a la valoración de los apoyos por parte del grupo de iguales, la mayoría valora como positivo el apoyo recibido por sus iguales, tanto dentro como fuera del centro educativo: *“Los que me han ayudado realmente son mis amigos, porque desde que vine aquí, pasé primaria, secundaria, ESO, con un grupo de amigos que aun los conservo, aunque ellos están un año más adelante, siempre que en primero no entiendo algo, son ellos los que me ayudan. Me han ayudado mucho”* (Entrev_4).

En relación a la variable de control, cabe decir que el conjunto de jóvenes que ha participado de una organización educativa de base comunitaria valora su paso en términos positivos de apoyo.

- Dimensión 4: Orientación educativa

Los resultados relativos a cómo valoran los jóvenes la orientación educativa recibida, se distinguen en los siguientes tres tipos:

En primer lugar, existen jóvenes que señalan no haber recibido ningún tipo de orientación educativa por parte del centro educativo: *“Nadie me explicó cómo debía meterme en la página web para inscribirme a la universidad, cuantos años me iba a durar la selectividad, si podía perder un año o no, me dieron una hoja y ahí ponía lo de las carreras y las notas [de corte para poder entrar en cada una de ellas]”* (Entrev_11).

En segundo lugar, identificamos jóvenes que valoran como insuficiente la orientación recibida. Cuando esto sucede se desprende una falta de comunicación entre las partes o profundidad en las explicaciones. Se ilustra a partir de una situación en la que la tutora considera que la alumna no puede estudiar un Curso Formativo de Grado Medio: *“Mi madre tuvo una reunión con mi tutora y ella después de tres meses habló con mi madre y dijo –‘Creo que no puede estudiar Auxiliar de Enfermería. Para ella es muy difícil’. Mi madre dice– ‘¿Por qué no?’– ‘Ella es buena alumna, pero tiene problemas con los idiomas. Creo que no puede”* (Entrev_1).

En tercer lugar, se dan casos en los que los jóvenes valoran en términos positivos la orientación educativa recibida. Esto incluye también no estar de acuerdo con el sentido de la orientación pero reconocer por parte del alumno su existencia: *“En la secundaria tanto mi orientadora como mi tutor, no todos, pero el tutor que tuve en cuarto me dijeron que el diseño de moda y el arte no daban de comer. O sea, que si iba a trabajar algo de arte que iba a ser un muerto de hambre y que no valía la pena. No da ningún tipo de ánimo. Claro, también, como yo también me oponía a todo lo que me decían, pues también era el chico rebelde o mal educado que no decía a todo que sí”* (Entrev_9).

Finalmente y al relacionar esta dimensión con la variable de control, los resultados son positivos, ya que desde las organizaciones educativas de apoyo se desarrollan acciones de orientación educativa: *“Y allí había lo de sanitario y yo no sabía qué era sanitario y los educadores me explicaron: ‘Hay tres opciones: de emergencia, de farmacia y de auxiliar de enfermería’* (Entrev_1). También se dan casos positivos en los que la orientación se materializa a través de la participación de organizaciones externas: *“Tuve la oportunidad de conocer un poco lo que es el periodismo por dentro. Estuve en ‘El Periódico’, un diario digital, y en la CNC, que era televisión. Es una experiencia que marca mucho, porque el conocer qué puedes hacer de mayor antes incluso de poder hacerlo, porque claro has de pasar por la etapa de bachillerato”* (Entrev_21).

- Dimensión 5: Apoyo de organizaciones educativas de base comunitaria

Las valoraciones de los jóvenes al apoyo que reciben de las organizaciones educativas en las que participan, son en todos los casos, muy positivas. Muchos de ellos son de origen extranjero y reciben apoyo en el aprendizaje de la lengua. Para ellos y el resto de jóvenes, su participación en estas organizaciones supone aprendizajes académicos (mejora de las competencias, hábitos y técnicas de estudio) y personales (habilidades personales y sociales, motivación, confianza o expectativas). Por ejemplo: *“La gente me da ánimos, me ayuda, para que yo progrese y vaya mejor, y no me dejan que me hunda, que vaya para abajo. Quieren que progrese, en general”* (Entrev_20); *“Ellos ayudaron mucho. Para mí fue difícil 4º de ESO, hacer deberes de castellano y catalán, y me ayudaron mucho”* (Entrev_1).

- Dimensión 6: Planes de futuro

De los resultados relativos a cómo manifiestan los jóvenes sus planes de futuro, se desprende un elemento común: que estos suelen ser la evidencia de un proceso en el que inciden sus expectativas, motivación, apoyos, orientación educativa recibida y participación en organizaciones educativas comunitarias. De hecho, algunos de los jóvenes manifiestan que si bien su situación familiar a nivel económico no es muy positiva, no descartan estudiar grados universitarios si siguen contando con apoyos (dentro y fuera del centro educativo). Asimismo, los jóvenes valoran que los equipos educativos de las organizaciones comunitarias en las que participan les seguirán apoyando si siguen estudiando.

8. Discusión

En términos generales, los resultados presentados son coincidentes por lo señalado en informes de referencia (NESSE, 2010) en cuanto a la importancia de desarrollar determinados factores clave para la reducción del abandono: relaciones personales de calidad, clima positivo, y medidas de apoyo y orientación académica. Además, coinciden en la visión procesual del abandono y desde la participación de varios elementos (Almendros, 2014a; Carrasco, Narciso, Bertran, 2015; Choi De Mendizábal & Calero Martínez, 2013).

En cuanto a las expectativas, destacamos la importancia que juegan prejuicios y estereotipos sociales, como factores determinantes y limitantes de las mismas. Esto supone que en muchas ocasiones, la imagen previa en términos negativos es más determinante que la propia experiencia educativa. Asimismo, a partir del análisis se desprende también que las expectativas vienen conformadas por componentes de naturaleza personal que afectan a lo

académico y, por tanto, las proyecciones de los jóvenes hacia lo académico vienen influenciadas por aspectos afectivos y de vínculo. La importancia de atender a estos aspectos de vinculación guarda relación con lo planteado por (Tarabini, Curran, Montes & Parcerisa, 2015). A su vez, conviene poner en valor la capacidad de las organizaciones educativas de base comunitaria, como instrumento para los centros educativos, cuando se requiere de una mayor comunicación y construcción compartida con las familias del sentido del proceso educativo (Gonzales & Gunderson, 2013).

En relación a los apoyos recibidos, los jóvenes los valoran en términos de vinculación personal y afectiva con el profesorado. Además, esto se combina con una percepción funcional de los apoyos, frente a cuestiones de naturaleza académica o personal. En común, los jóvenes dan mucha importancia a los apoyos, visión que es coincidente por lo señalado por (Carrasco, Narciso, Bertran, 2015), al considerar que los apoyos permanentes y la proximidad del profesorado son factores de prevención del abandono. Asimismo y divergiendo de lo señalado por (Almendros, 2014b) los jóvenes relacionan al grupo de iguales como otro origen del apoyo que reciben.

Situándonos en el ámbito de la orientación educativa, se desprende que si esta se realiza en profundidad y con tiempo, los jóvenes reconocen su intencionalidad y beneficios. Por ello, resulta necesario desarrollarla en términos de calidad educativa y en coherencia a lo planteado por (González-González, 2015). Asimismo y en lo que concierne al ámbito del apoyo de las organizaciones educativas de base comunitaria, conviene destacar una vez más, que el conjunto de jóvenes valoran positivamente su participación, en términos de aprendizaje personal y académico (Anderson, 2014; Stelow Griffin, y Martínez, 2013).

Finalmente y en relación a los planes de futuro, se desprende que en base a cómo los jóvenes valoren y revisen su presente educativo, proyectaran un sentido educativo hacia el futuro. Es decir, si aquello que configura su presente educativo (expectativas, motivación, apoyos y orientación) se desarrolla positivamente, los planes de futuro evidencian deseabilidad educativa. Al respecto, se observa como la dimensión comunitaria contribuye a la concreción de planes de futuro, partiendo de expectativas educativas indefinidas, hacia definidas y con perspectivas de egreso.

9. Conclusiones

Como conclusión se desprende que la hipótesis de partida se cumple. Es decir, si bien no es propósito de este texto analizar casos colaborativos entre centros educativos y organizaciones educativas, sí que lo es evidenciar que el capital educativo de las organizaciones educativas de base comunitaria, se relaciona con la necesidad de profundizar en alianzas estratégicas con los centros educativos. Por tanto, resulta prioritario fortalecer la dimensión comunitaria en términos de éxito educativo y como factor de reducción del abandono. Así, podemos considerar que esta dimensión contribuye a generar cambios positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, transformando las dificultades de aprendizaje en condiciones positivas para el proceso educativo. Algunas de estas condiciones y en forma de conclusión, son:

- Si la vivencia de una experiencia negativa en el estudiante durante su proceso escolar conlleva bajas expectativas en la continuidad de su formación, su participación en una organización educativa de base comunitaria transforma positivamente tales expectativas, reconociendo su singularidad personal y formativa.
- Si el apoyo académico y la orientación educativa de las organizaciones educativas de base comunitaria se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierten en indicadores de prevención de abandono escolar permitiendo identificar situaciones de riesgo educativo desde la perspectiva del abandono.

- El acompañamiento que ofrecen las organizaciones educativas de base comunitaria, contribuye a la adhesión educativa y permite un proceso de optimización del aprendizaje de los jóvenes.

Por tanto, la reciprocidad de los jóvenes de bajas expectativas con una organización educativa de base comunitaria, supone un apoyo imprescindible para su egreso y formación.

10. Referencias bibliográficas

- Almendros, I. C. (2014a). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educacion*. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Almendros, I. C. (2014b). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida Down on luck but will fight to the death: Poverty and school failure in a life history. *Revista de Educacion*, 363, 184–209. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Anderson, K. (Coord). (2014). *Making the grade: assesing the evidence for integrated students suport*. EE.UU: Child Trends.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257–274. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547310>
- Brunello, G., & De Paola, M. (2013). The Costs of Early School Leaving in Europe. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp7791.pdf>
- Calero Martínez, J., Gil Izquierdo, M., & Fernández Gutiérrez, M. (2011). *Los costes del abandono escolar prematuro: una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Retrieved from https://books.google.es/books?id=AX_lfttK6L0C&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Los++costes++del++abandono++escolar++prematuro.++Una+aproximación+a+las+pérdidas+monetarias+y+no+monetarias+causadas+por+el+abandono+prematuro+en+España.&source=bl&ots=UkK7dU4DpP&sig=wn8vaF
- Carrasco, S.; Narciso, L.; Bertran, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 72.92.
- Choi De Mendizábal, Á., & Calero Martínez, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform, 362, 562–593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Cieza García, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765–799.
- Collet, J. y Tort, A. (coord. . (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. (n° 35 collecció Informes Breus, Ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feito Alonso, R. (2015). LA ESO DE ADULTOS. TRAYECTORIAS DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO ENTRE ESTUDIANTES CON EXPERIENCIA LABORAL. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 19(2), 351–371. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181022>
- Fernández Enguita, Mariano; Mena Martínez, Luis & Riviere Gómez, J. (2010). *Colección Estudios Sociales* (Fundación). Barcelona: Colección Estudios Sociales. Núm. 29. Fundación “La Caixa.” Retrieved from [https://www.forotf.com/u/uploads/File/CAPWIN/La caixa.pdf](https://www.forotf.com/u/uploads/File/CAPWIN/La%20caixa.pdf)
- García-Gracia, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez-Gelabert, A. (2013). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Revista de Educación*, 361, 65–94.
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Mesures de foment, reconeixement i suport de l'educació en el lleure de base comunitària*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- Gonzales, L., & Gunderson, J. (2013). Linking Common Core and Expanded Learning.

- Leadership*, 18–22.
- González, M. T. G. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 158–176. Retrieved from <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43639>
- Harris, E. (2010). 21st CCLC-Funded Afterschool Programs. Highlights from the Out-of-School Time Database. Research Update, No. 4. *Harvard Family Research Project*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED517976>
- Iglesias, E. (2015). *Educación Intercultural en el tiempo libre. Acción educativa en tiempos neoliberales*. Madrid: Editorial Popular.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Martínez, M., & Albaigés, B. (dir). (2012). Cap a un model educatiu d'èxit: desigualtats i oportunitats en temps de crisi (Conclusions). *L'Estat de L'educació a Catalunya. Anuari 2011*, p 319-375.
- MEDC. (2012). *Plan estratégico para la reducción del abandono educativo temprano. Período 2014–2020*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional. Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida.
- Moral Corral, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 171–190.
- NESSE. (2010). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. Final Report*. Bruselas: European Commission.
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE Publishing. Executive Summary.
- Stelow Griffin, S. & Martínez, L. (2013). *The value of partnerships in afterschool and summer learning: a national case study of 21 st Century Community Learning Center. En: Expanding minds and opportunities. Section 3: Recent Evidence of Impact. Power of Afterschool and Summer Learning for Stude*. Washington: Collaborative Communications Group, Inc.,.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain). *Critical Studies in Education*, 1–18.
- Tarabini, A., Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23.
- Tarabini, A. (coord. . (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid.: Síntesis.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional De Educación. “*La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro.*”



Solución creativa de problemas como competencia docente, el discurso de los profesores

Creative problem solving as teaching competence, the discourse of teachers

Efrain Duarte Briceño,
Universidad Autónoma de Yucatán, México

María Teresa Díaz Mohedo,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 4 de julio de 2017

Fecha de revisión: 5 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2017

Duarte, E., Díaz-Mohedo, M.T. (2017). Solución creativa de problemas como competencia docente, el discurso de los profesores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 226 – 238.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Solución creativa de problemas como competencia docente, el discurso de los profesores

Creative problem solving as teaching competence, the discourse of teachers

Efrain Duarte Briceño, Universidad Autónoma de Yucatán, México
efrain.duarte@correo.uady.mx

María Teresa Díaz Mohedo, Universidad de Granada, España
mtdiazm@ugr.es

Resumen

La importancia del fomento de la solución creativa de problemas en educación superior es cada vez más reconocida; y asimismo, los beneficios que aporta van siendo progresivamente valorados, así como su papel clave en la era de la información. A pesar de esto, es muy poca la investigación que existe sobre la solución creativa de problemas como competencia docente. Se entrevistó a 12 docentes mexicanos y los datos fueron sometidos a un análisis de contenido con un enfoque cualitativo, con el objetivo de examinar su perspectiva sobre la importancia del uso de la solución creativa de problemas en educación superior. Los resultados muestran que los profesores consideran la solución creativa de problemas muy importante por su vinculación con la producción de conocimiento desde una perspectiva innovadora y por la conexión existente entre el empleo de estrategias creativas y la motivación del alumnado. Se hacen diferentes propuestas para promover su uso en las instituciones de educación superior

Abstract

There is an increasing awareness of the importance of fostering creative problem solving in higher education; and its benefits have also been increasingly recognized, as well as its key role in the information age. In spite of this recognition, there has been little research exploring creative problem solving as teaching competence. Twelve Mexican professors were interviewed and the data were submitted to content analysis with a qualitative approach, to address the examining professors' view of the importance attributed to creative problem solving in higher education. The outcomes indicate that all professors consider creative problem solving very important due to its role in the production of knowledge from an innovative perspective; they agree as well in recognizing the connection between using creative strategies and students' motivation. Different suggestions are made in order to enhance professors and students' use of creative problem solving in higher education institutions

Palabras clave

Solución Creativa de Problemas; Pensamiento creativo; Competencias docentes; Educación Superior; Investigación Educativa

Keywords

Creative Problem Solving; Creative thinking; Teacher competencies; Higher Education; Educational Research

1. Introducción

El pensamiento creativo es un tipo de pensamiento de alto nivel que necesitan los estudiantes para generar, procesar y delimitar ideas, así como para evaluar su efectividad y adecuación. En general, el desarrollo de destrezas de pensamiento de alto nivel en los diferentes dominios del conocimiento aparece como objetivos educacionales en muchos planes de estudio, a pesar de ello, los profesores ven estos objetivos como opcionales una vez que se hayan alcanzado destrezas básicas (Andiliou y Murphy, 2010). De acuerdo con esto, es importante incluir en la formación de los profesores la naturaleza del pensamiento creativo, el perfil de las personas creativas y las características de un medio ambiente que fomente la creatividad, todo ello con el fin de generar actitudes favorables para desarrollar estas destrezas de pensamiento de alto nivel en las aulas.

Asimismo, es importante considerar que la universidad es el último paso de una persona antes de integrarse al mercado laboral, razón por la cual esta etapa de formación es muy vulnerable a los cambios sociales, disciplinares y científico-tecnológicos. Lo anterior, ha motivado un cambio en el diseño curricular, más centrado en las realidades profesionales (González Ramírez & Barragán Sánchez, 2005), que busca desarrollar competencias en los alumnos para hacer frente a escenarios laborales que varían constantemente en función de la globalización, las innovaciones tecnológicas y la problemática socio-económica que esto genera.

En consecuencia, adoptar el enfoque por competencias se convierte en un reto para las instituciones educativas en la actualidad, las cuales, deben formar alumnos que se apropien y utilicen “...conocimiento, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones en contextos flexibles.” (Arboleda, 2012: 53). Sin embargo, las competencias sin el pensamiento se verán limitadas en la formación de los estudiantes, ya que éstos no contarán con suficientes elementos de razonamiento y reflexión. Este vínculo entre competencia y pensamiento, nos obliga a plantear que si la solución creativa de problemas es una competencia, entonces será necesario desarrollar el pensamiento correspondiente para hacer frente a las demandas ya mencionadas.

Esta situación representa -también- un reto para los docentes universitarios, pues les obliga a desarrollar las competencias que tendrán que incluir en los programas de sus asignaturas. Tendrán que ser capaces de “movilizar” todas aquellas habilidades y/o destrezas implícitas en dichas competencias (genéricas, específicas, profesionales, inter-personales, etc., según el autor que se consulte), de lo contrario, la calidad del proceso educativo se verá reducida. Más aún, cuando se adopta rigurosamente el enfoque por competencias, será necesario fortalecer en los docentes conocimientos y capacidades que sustenten su labor de formar las funciones sustantivas en sus alumnos para vivir, convivir y construir un mundo mejor (Arboleda, 2012).

En este sentido, si requerimos que los docentes utilicen la competencia de solución creativa de problemas, será necesario que desarrollen los conocimientos y las habilidades para poder integrarla en el salón de clases; de tal suerte, la formación del profesorado implicará el desarrollo de un modelo competencial.

Por otro lado, desde el enfoque sociomaterial de la creatividad (Tanggaard, 2013), es importante considerar a la solución creativa de problemas como un fenómeno que se genera del proceso continuo de la “*vida diaria*” (making the world), que representa una relación entre la persona y las herramientas que utiliza en el proceso de crear soluciones y que implica una relación entre continuidad y renovación, basándose en los materiales, prácticas y herramientas ya existentes. En este caso, la competencia de solución creativa de problemas es un proceso que tiene lugar en el desarrollo de las actividades áulicas, en la práctica social de la enseñanza-aprendizaje; en este sentido, no es posible separar al creador de la creación, ni de los materiales con los que realiza su creación.

En síntesis y bajo este mismo enfoque, tenemos que considerar la solución creativa de problemas como una forma de respuesta adaptativa al mundo en constante cambio; como parte de esta respuesta, el docente “*creativo*” es aquel que pone a los alumnos en movimiento,

que los inspira y los convence para invertir recursos, energía y tiempo en las ideas que les presenta. Este docente deberá organizar problemas colectivos bien delimitados como para desarrollar una solución, de esta manera, docentes y alumnos podrán atravesar fronteras, descubrir nuevos mundos y moverse en dominios desconocidos.

2. Fundamentación teórica

Hablar de educación en las sociedades neoliberales conlleva, ineludiblemente, a abordar los retos que plantea la globalización de cara a la formación de un modelo de ciudadano del mundo desconocido hasta hace poco tiempo, con nuevos hábitos, intereses y formas de pensar y sentir, y con un estilo de vida determinado por los intercambios a distancia y la supresión de las barreras temporales y espaciales, en un contexto de cambios constantes que se suceden de forma vertiginosa.

Aunque organismos como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo o la misma Unión Europea consideran que la promoción de la creatividad es un elemento clave para hacer frente a la globalización (Andiliou y Murphy, 2010), y que son muchas las instituciones de educación superior de diferentes países que reconocen la necesidad de considerarla una meta educativa de primer orden, el hecho de que en dichas instituciones se fomenta realmente entre los alumnos es aún al día de hoy poco frecuente (Wu, Wu, Chen, & Chen, 2014).

Para hacer frente a la globalización de la educación superior, al sentido utilitarista del potencial intelectual (Arboleda, 2012), sin olvidarnos de la democratización de una educación de calidad para toda la población, ni del carácter del conocimiento como bien común (Galcerán, 2010), las universidades deben buscar nuevas alternativas para la formación y la construcción del conocimiento, alternativas que permitan a los universitarios (alumnos y docentes) acercarse a los problemas de la vida cotidiana, a los movimientos sociales de la actualidad; asimismo, tienen la obligación de formar pensamientos múltiples que permitan a los universitarios un desempeño con espíritu crítico y creativo, en fin, una formación que les permita la posibilidad de actuar como agentes de cambio dentro de esta globalización.

Todo lo anterior, implica una transformación de la práctica docente y obliga a los centros de educación superior a llevar a cabo una serie de reformas que afectan a la estructura curricular y a los principios metodológicos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Andiliou & Murphy, 2010; Díaz Mohedo, Vicente Bujez, & Vicente Bujez, 2012). En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la educación superior requiere un análisis profundo de los principales factores que condicionan su desarrollo (Zabalza, 2007), porque sólo así se podrán fomentar y poner en práctica estrategias creativas, asumiendo el reto de encontrar e identificar los factores que promueven o coartan la creatividad del alumnado, y promoviendo la implementación de estrategias didácticas innovadoras (Wu et al., 2014).

Este planteamiento es precisamente el punto de partida de la presente investigación, que integra la creatividad con la solución de problemas en un mismo constructo, ya que se considera que la creatividad se traduce en un proceso para resolver una determinada situación (problema) a la que se enfrenta una persona.

Aunque la relación entre creatividad y solución de problemas ha sido extensamente debatida, la mayoría de los autores coinciden en afirmar que los procesos básicos que se requieren en la solución creativa de problemas son cuatro: identificación del problema, selección de información relevante, generación de nuevas ideas y evaluación de esas ideas (Reiter-Palmon & Illies, 2004: 57). Estos y otros investigadores como Smith (2008), consideran que la creatividad es una capacidad para producir algo novedoso, original y poco común, que al mismo tiempo cumpla con los requerimientos de la tarea que se está realizando, lo cual puede aplicarse al proceso de solución creativa de problemas con bastante facilidad.

En este sentido, lo que se ha dado en llamar creencias de los profesores acerca de la creatividad (Andiliou & Murphy, 2010) incluye diferentes conceptualizaciones del término acerca de su naturaleza, las características de la persona creativa y del medio ambiente en el aula. En el primer caso -naturaleza de la creatividad- la conceptualizan como una habilidad, una característica o un proceso cognitivo que permite resultados novedosos y apropiados a una tarea; asimismo, la consideran como una actividad mental o física que tiene lugar en un tiempo y espacio determinados, en un marco social y cultural, que tiene como resultado - tangible o intangible- un producto original, útil, ético y deseable. En el segundo caso - características de la persona creativa- autores como Wu et al. (2014) o Cheung & Leung (2014) hacen referencia a la imaginación, la intuición, la autonomía, la flexibilidad, la preferencia por la complejidad, la apertura a la experiencia, la tolerancia a la ambigüedad, el enfrentamiento al riesgo y la curiosidad, aspectos todos ellos que se pueden traducir en una intervención educativa innovadora, aunque para que esto suceda, el componente reflexivo sobre la práctica docente aparece también como un elemento esencial en la conformación de una persona creativa (Cheung & Leung, 2014).

Siguiendo a Cropley (1997) cit. por Chan & Yuen (2014: 111), las estrategias que pone en juego un profesor interesado por el desarrollo de la creatividad en sus alumnos pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Les anima a aprender independientemente
- Usa estilos de enseñanza cooperativos e integradores
- Les anima a poner en práctica un pensamiento flexible
- Motiva a los alumnos para que tengan el control del conocimiento y construyan la base de un pensamiento divergente
- Analiza las ideas de los estudiantes sólo cuando estén suficientemente elaboradas y justificadas
- Promueve su autoevaluación
- Tiene en cuenta sus preguntas y sugerencias
- Les ofrece contextos de aprendizaje múltiples, con acceso a variedad de materiales
- Les ayuda a afrontar la frustración y el fracaso cuando aparezcan para que les sirva de impulso.

Según estos autores, la forma en que el profesor use estas estrategias dependerá de sus creencias sobre la creatividad, de si su personalidad es creativa o no y de otros factores personales y contextuales como el marco cultural de referencia de cada individuo. Las creencias, entendidas como una visión particular y que implican un juicio personal, son de vital importancia porque ponen en juego la concepción que los profesores tienen sobre la creatividad y sus percepciones sobre cómo puede promoverse.

Son muchos los profesores que, a pesar de confesarse conscientes de las características que definen a un profesor creativo, manifiestan su incapacidad de ejercitar dichas competencias y vivencian como un aspecto controvertido respetar los valores de su sistema educativo (control, disciplina, autoridad) y el desarrollo de una personalidad creativa (Cheung & Leung, 2014: 86).

Bajo esta perspectiva, la utilización del modelo de aprendizaje basado en la solución creativa de problemas ayuda a los alumnos a obtener una comprensión más profunda y flexible del contenido a través del proceso de enfrentar un problema específico; sin embargo, con frecuencia a los estudiantes les resulta difícil llevar a cabo la conexión entre contenido - actividades de aprendizaje- y resultado final, lo que desde la perspectiva del profesor puede solventarse aportando sugerencias y actividades de tipo reflexivo, que les ayuden a conectar los objetivos de la solución de problemas, el proceso involucrado en lograr dichos objetivos y el contenido de aprendizaje (Glazewski & Ertmer, 2010). De acuerdo con lo anterior, los lineamientos a seguir implican: (a) fortalecer aprendizajes significativos y efectivos que incrementen la productividad dentro y fuera de las escuelas, y (b) fomentar habilidades laborales y ciudadanas para un desempeño adecuado en el trabajo y en la sociedad.

Como plantean Marina y Marina (2013) acerca de la escuela como entorno creador, si se desea que la creatividad de los alumnos emerja, también deberá emerger la de los docentes, puesto que una de las cosas más importantes para desarrollar una atmósfera creativa es la actitud del profesor. Lo anterior, conduce a un proceso de carácter evaluativo sobre el desempeño docente, con el fin de establecer lo que está ocurriendo con la solución creativa de problemas como competencia en la enseñanza universitaria.

Para ello, y de acuerdo con lo que encontraron Shao, Anderson y Newsome (2007) y Díaz Mohedo et al. (2012) en sus investigaciones sobre la evaluación de la eficacia de la enseñanza, nuestro trabajo aborda la perspectiva del profesorado universitario sobre la solución creativa de problemas y qué medidas debería promover la universidad, como institución responsable de la formación de futuros profesionales de diferentes ámbitos, para estimular su uso entre profesores y alumnos.

3. Método

3.1. Objetivos

Los objetivos planteados para la investigación son :(a) Establecer los elementos que conforman las teorías implícitas de los docentes en cuanto a la solución creativa de problemas, y (b) Delimitar la práctica social del docente universitario, desde la perspectiva de la conceptualización, utilización e importancia de la solución creativa de problemas.

3.2. Población y muestra

Participaron 12 profesores universitarios, con una experiencia docente media de 19 años, 7 mujeres (58.3%) y 5 hombres (41.7%), de los cuales 10 (83.3%) cuentan con una Maestría y 2 (16.7%) con Doctorado. Esta investigación se desarrolló en una universidad pública ubicada en un área urbana, en la Ciudad de Mérida, Yucatán, México. El área del conocimiento elegida para la investigación fue la de ciencias sociales, abarcando solamente tres de las cinco facultades que lo conforman: Educación, Economía y Psicología. Esto, considerando sus características en número de programas de licenciatura (uno o dos) y en su matrícula de alumnos (ente 350 y 550), lo que les da una dinámica académica similar.

3.3. Instrumento

Para recoger la información por parte de los profesores, se eligió la entrevista cara-a-cara como el medio para producir un conocimiento -como mencionan Rapley (2007), Ruiz Olabuénaga (2012) y Díaz Mohedo (2011)- que permitiera un insight especial dentro de la subjetividad de cada uno de los informantes clave, así como relatos más auténticos y mejor estructurados. Esta entrevista incluye cinco dimensiones de acuerdo con los propósitos de la investigación, cada una de las cuales abarca varios elementos que permitieron orientar la conversación con los docentes universitarios. Asimismo, se incluyó un primer apartado de Datos personales del docente que abarca su antigüedad, su historial docente, puestos o cargos que ha desempeñado y puesto o cargo actual, su máximo grado académico y el nombre de la Dependencia de Educación Superior (DES) en la que trabaja. A continuación se presenta una descripción de cada una de dichas dimensiones:

Dimensión 0. *Significado de la solución creativa de problemas.* Esta dimensión hace referencia a las temáticas sobre el significado del concepto, cuáles son las creencias que tiene el docente acerca de dicho concepto, cuáles son las ideas del docente sobre la solución creativa de problemas y cómo ubica esto dentro del contexto de la práctica docente.

Dimensión 1. *Desempeño docente bajo el modelo de solución creativa de problemas.* Esta dimensión hace referencia al uso de actividades de solución creativa de problemas por parte del profesor(a) durante la clase, el semestre y la evaluación; a la explicación del proceso de solución creativa de problemas a los alumnos por parte del profesor(a); así como el agrado que

siente el alumno cuando el profesor(a) utiliza actividades de este tipo en clase y en la evaluación.

Dimensión 2. *Factores que facilitan y factores que limitan el desarrollo de la solución creativa de problemas.* Esta dimensión hace referencia al interés del alumno en la solución creativa de problemas y los conocimientos que tiene o que requiere sobre este proceso; a la percepción del alumno acerca de los conocimientos del profesor(a) sobre dicho proceso y su flexibilidad para permitir que los alumnos hagan uso de él; así como las condiciones del plan de estudios que limitan el desarrollo de la solución creativa de problemas.

Dimensión 3. *Importancia de la solución creativa de problemas para el currículo.* Esta dimensión hace referencia a la influencia positiva de la solución creativa de problemas en el desarrollo de habilidades de pensamiento y para la aplicación de conocimientos en el área laboral; a la necesidad de incluirla en planes de estudios de licenciatura; a la importancia que le da el alumno a dicho proceso; así como a la valoración que hace el alumno de este proceso, ya sea por influencias del profesor(a) o por su propia decisión.

Dimensión 4. *Propuestas para desarrollar la solución creativa de problemas en la docencia universitaria.* Esta dimensión hace referencia a diferentes actividades que deben llevarse a cabo para poner en práctica la solución creativa de problemas (comprensión de la teoría, relacionar conceptos, uso de casos reales, etc.); así como a las diferentes estrategias que se requieren como modificaciones en el plan de estudios y la capacitación del profesor(a).

3.4. Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en el periodo de octubre 2012 a diciembre 2013, de acuerdo con la autorización de cada facultad y el tiempo disponible de los docentes.

La estrategia de investigación seleccionada fue el estudio de casos, y como se ha mencionado, se contó con profesorado de tres facultades: Educación (Caso A), Economía (Caso B) y Psicología (Caso C).

Con la información obtenida, se llevó a cabo un análisis de contenido, técnica que permite leer e interpretar toda clase de documentos, en particular los escritos; es una forma de obtener información para luego analizarla y generar planteamientos teóricos o generalizaciones sobre ella (Ruiz Olabuénaga, 2012). En un primer momento, se segmentaron los textos en unidades relevantes y significativas, asociadas con un tema. Posteriormente, estos segmentos fueron categorizados de acuerdo a un sistema organizado, manteniendo las categorías en forma abierta para una posible modificación a la luz de nuevos datos, nuevas unidades de información o bien nuevas categorías. Finalmente, se establecieron las similitudes conceptuales, el poder discriminatorio de las categorías y los patrones conceptuales que permiten la teorización (Ander-Egg, 1995; Buendía Eisman, Colás Bravo & Hernández Pina, 1998; Sommer y Sommer, 2001, Teddlie y Tashakkori, 2009).

4. Resultados

Una vez establecido el contexto empírico para cada caso, un primer elemento que es necesario analizar es el significado implícito que los participantes tienen de la solución creativa de problemas; con este fin, se estudiaron las respuestas de la Dimensión 0 de la entrevista, y de ellas se extrajeron los conceptos que implicaban características descriptivas de la solución creativa de problemas y que respondían a un qué es el constructo en estudio. Con base en esta información, es posible decir que el significado de la solución creativa de problemas para estos profesores es:

Caso A

“una capacidad que tiene cualquier persona, con un factor interno predisponente y que es posible aprenderla y desarrollarla, la cual entra en función en el momento de

enfrentar una necesidad, algo no deseado, o cuando algo tiene que ser mejorado o sustituido; ante esta situación, una persona debe hacer uso de sus recursos tanto personales (iniciativa y disposición) como profesionales (conocimientos previos), buscar alternativas, opciones o métodos no convencionales, articular sus diferentes saberes aplicando los fundamentos teóricos y las habilidades que tenga sobre diferentes áreas del conocimiento; todo esto, bajo la perspectiva de una diversidad de posibles soluciones, alternativas diferentes a las habituales, que permitan la adaptación o la innovación”.

Caso B

“algo que uno va adquiriendo a través del proceso enseñanza-aprendizaje; es una herramienta para facilitarle la tarea de aprendizaje al alumno y con la cual mejorará su desempeño, no sólo académico sino en la vida, para lo cual, se le presenta un problema real con la población objetivo y sus características, así como las características del problema y las del contexto, y para resolverlo, deberá buscar formas diferentes e ingeniosas basándose en los conocimientos ya adquiridos”.

Caso C

“la capacidad y/o habilidad para responder a una situación de carácter problemático, a través de respuestas que sean eficaces, espontáneas y diversas, que requiere del descubrimiento, la aplicación del conocimiento, la utilización de diferentes perspectivas y la ruptura con lo tradicional, lo cual implica que la persona sea flexible y original”.

En cuanto al desempeño del docente bajo el modelo de solución creativa de problemas, de las respuestas de los docentes, se puede establecer que para el Caso A no existe una práctica docente bajo el modelo de la solución creativa de problemas: cada profesor incluye alguna o algunas actividades dentro de dicha práctica, pero no hay un plan sistemático específico (por asignatura) y/o general (transversal) para desarrollar la competencia. En el Caso B se puede ver que la práctica docente de estos profesores corresponde a un modelo tradicional, y en el Caso C se puede sintetizar las respuestas de los participantes en la utilización de casos, ya sea a través de biografías, películas, telenovelas, situaciones ficticias o problemas específicos reales, que contrastan con la teoría.

Estrechamente vinculado con esto, se puede ver que tampoco la formación del docente ha incluido de manera organizada el desarrollo de la competencia en ninguno de los tres casos (*“por la experiencia, de estar dando clases... viendo que, o pensando de qué forma se puede transmitir mejor el conocimiento...”*). Por lo tanto, es difícil pensar en una transferencia de conocimientos y habilidades por parte del docente hacia los alumnos.

En relación a los factores que facilitan y que limitan el desarrollo de la solución creativa de problemas, la información proporcionada permitió categorizar las respuestas en tres grandes bloques relacionados con el plan de estudios, el alumno y el docente.

En el caso de los factores facilitadores, el énfasis de las respuestas de los docentes recayó en ellos mismos: en el caso A, sus respuestas señalan la necesidad de que *“...el docente tenga la disposición y la actitud abierta...”* para las nuevas ideas, que esté dispuesto a *“...no ser convencional, a buscar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje...”*, *“...no limitar a los alumnos...”* con sus acciones, tener flexibilidad en la forma de evaluar el conocimiento, en fin, ser creativo en la medida que exija al alumno ser creativo también.

En el B, las respuestas indican que el *“...uso de escenarios reales y el aporte de algo nuevo...”* pueden cumplir con esta función; asimismo, consideran que *“Generalmente los [docentes] jóvenes son los que intentan las nuevas formas de solucionar el problema, los que prueban con la creatividad...”*.

Finalmente, en el caso C, apuntan que los factores que facilitan la solución creativa de problemas están vinculados con la actitud (*“...si tenemos una actitud de apertura a lo mejor va*

a ser un poco más fácil...”), el dominio del contenido de lo que enseñan (“*Dominar o el conocer bien el contenido del material que se está enseñando...*” o “*...un profesor universitario de cualquier área debe ser una persona informada...*”), la flexibilidad (“*...capacidad de cambiar la actividad...*” o “*...flexibilidad es todo, o sea, de pensamiento, flexibilidad en tus propias actitudes...*”) y la congruencia (“*...otro punto importante es la congruencia...*” o “*...ser un modelo de experiencia creativa...*”).

En cuanto a los factores que limitan el desarrollo de la solución creativa de problemas, las respuestas de todos los participantes coinciden en señalar al docente como principal elemento. La información señala lo que se ha llamado “*resistencia al cambio*” por parte de los docentes, así como la edad de éstos, la rigidez -en contraposición a la flexibilidad como factor facilitador- y el uso de métodos didácticos tradicionales. Otro factor limitador en el que se hizo énfasis es la capacitación de los docentes para poder llevar a cabo actividades de solución creativa de problemas, la falta de conocimientos de lo que enseñan y aspectos de formación del docente en estos procesos.

En cuanto a la importancia de la solución creativa de problemas para el currículo, hay un consenso general en cuanto a su importancia y a que puede fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los alumnos. Asimismo, los docentes consideraron que “*...debe estar incluida en todos los programas y asignaturas...*”. Como asignatura, debe incluir principios, conocimientos, conceptos básicos e ideas fundamentales (permitiendo a los alumnos generar productos, procesos y servicios diferentes), y ser diseñada de una manera “*...multidisciplinar y útil para cualquier licenciatura*”. Como eje transversal dentro del currículo, debe abarcar todas las asignaturas del mismo e independientemente del área del conocimiento al que corresponda.

En relación con el beneficio que implica para los alumnos, las respuestas mencionan que esto ayudaría a los estudiantes a “*...pensar en distintas alternativas para mirar una cosa...*”, lo cual les llevará a cambios cognitivos como ser más reflexivos, críticos y flexibles.

Respecto a las propuestas para desarrollar la solución creativa de problemas en la docencia universitaria, se tomaron en cuenta sus tres elementos constitutivos: recursos, modificaciones y propuestas. Sin embargo, la organización de la información con base en estos tres elementos no es exacta, puesto que las propuestas que surgen de ella están imbricadas unas con otras. A continuación, se presentan aquellas propuestas en las que se encontró una mayor coincidencia por parte de los profesores:

- Recursos necesarios para desarrollar la solución creativa de problemas

Programa de apoyo a docentes (Casos A, B y C). Puede describirse como la preparación de los docentes para unificar criterios acerca de la solución creativa de problemas en un sentido teórico, pero principalmente en la forma de poder aplicarla en el aula; se propone que el programa incluya el qué (lo que el docente puede hacer), el cómo (actividades, prácticas, trabajos integradores) y con qué (tipo de recursos a utilizar), de tal manera que ayude al docente a desarrollar la habilidad en los alumnos.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Casos A y B). Hace referencia, principalmente, a cómo utilizar este tipo de tecnologías para fomentar la solución creativa de problemas e incluye la búsqueda de recursos en internet como software de simulaciones, materiales y/o herramientas para proporcionárselos a los alumnos, con el fin de diversificar los métodos de enseñanza en la clase, así como la utilización de la educación a distancia o la educación en línea como elementos con un gran potencial para el desarrollo de los alumnos.

- Modificaciones estructurales para incorporar la solución creativa de problemas en el currículo

Creación de un eje central (Casos A, B y C). Implica que la universidad conforme un equipo para el asesoramiento psicopedagógico de los docentes y aporte los recursos necesarios como

materiales, cuadernillos o guías que proporcionen los elementos para desarrollar este eje durante las sesiones de clase, de tal manera que todos los docentes desarrollen la solución creativa de problemas dentro de su asignatura, adaptándola a su temática.

Creación de una asignatura (Casos A y B). Se refiere al diseño de una asignatura en la cual se aborde la creatividad, que tenga un carácter multifuncional, esto es, que pueda aplicarse en los diferentes programas educativos de la institución y que sea de carácter optativo.

Modelo educativo (Casos B y C). Incluye sugerencias que implican modificaciones al modelo educativo de la universidad escenario de estudio: (a) cambiar la secuencia escuela-presencia-clase-examen; (b) que el alumno desarrolle más iniciativa mediante el planteamiento de un problema, asumiéndolo como propio y siendo capaz de transferir los resultados de su trabajo a las personas involucradas en la situación; (c) considerar el enfoque de solución creativa de problemas desde la planificación, incluyendo diversidad de actividades y tareas; (d) crear espacios donde los alumnos propongan soluciones de manera individual o grupal a situaciones actuales; y (e) permitir mayor flexibilidad en planes de estudio y programas de asignatura para realizar modificaciones pertinentes.

Respaldo académico-administrativo (Casos B y C). Se refiere al apoyo por parte del personal directivo del centro educativo, necesario para llevar a cabo cambios en los planes de estudio; implica convencimiento de la bondad de la solución creativa de problemas, establecer una política educativa acerca de este enfoque y permitir la flexibilidad suficiente para que los profesores puedan realizar las actividades que consideren adecuadas.

- Propuestas didácticas para utilizar la competencia de solución creativa de problemas

Escenarios reales (Casos A, B y C). Implica el uso de instituciones, empresas o comunidades - en general organizaciones- para el proceso enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos puedan observar lo que hacen las personas en funciones propias de la disciplina y pongan en práctica sus habilidades para resolver creativamente algún problema que se presente en dichos escenarios.

Estudio de casos (Casos A, B y C). Implica el análisis de las estrategias que se utilizan en una determinada situación y su dinámica, a través de casos reales o hipotéticos acordes con el tema que se está revisando, de acuerdo con el área disciplinaria de los alumnos, todo esto, con el fin de identificar de manera específica la parte aplicada del conocimiento.

Búsqueda de información (Casos A y B). Incluye: (a) investigar y aprender por descubrimiento, (b) darle al alumno parte de la información y que él analice y busque la información restante y (c) actualizar los programas educativos considerando los cambios en la problemática que se va presentando en el entorno. Aunque los profesores no mencionaron explícitamente los medios a utilizar, consideramos que esta propuesta tiene un estrecho vínculo con el uso de las TIC's.

5. Discusión y conclusiones

Con la información proporcionada por los participantes se construyó una descripción de lo que representa el significado de solución creativa de problemas para los docentes, a partir de la cual se encontraron ciertas similitudes que nos permiten establecer los elementos básicos de lo que pudiera considerarse el significado general en el contexto de esta investigación, a saber:

- Que es una capacidad
- Que es posible desarrollarla
- Que es una respuesta ante un requerimiento
- Que es no convencional
- Que requiere conocimiento previo

Este significado representa la “*teoría implícita*” de los participantes y no difiere sustancialmente de los planteamientos de especialistas en el tema:

- Que se relaciona con lo que una persona sabe o lo que no sabe en cuanto a la solución de problemas (Nickerson, Perkins & Smith, 1994).
- Que requiere la utilización de nuevos conceptos que se presentan, estudiar las soluciones del problema y pensar acerca de estos nuevos conceptos (McAllister, 1998).
- Que constituye una situación incierta que provoca en quien la padece una conducta que tiende a hallar una solución (Perales, 2000).
- Que los docentes están de acuerdo en que la creatividad -en este caso, la solución creativa de problemas- puede ser desarrollada y enseñada a cualquier persona (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009).
- Que es una capacidad para producir algo novedoso, original y poco común y que requiere del dominio del conocimiento de cierta área de estudio en función de las demandas cognitivas de una determinada tarea (Andiliou & Murphy, 2010), y
- Que se refiere a la producción intencional de productos novedosos y valiosos y que desarrollar dicha competencia es conveniente para el futuro de los alumnos (Marina & Marina, 2013).

En cuanto al desempeño de los docentes universitarios y la inclusión de la solución creativa de problemas, dadas las respuestas de todos los participantes, se puede concluir que no existe una planificación que responda a la necesidad de desarrollar esta competencia. Esto coincide con el hecho de que los profesores no están respondiendo a la necesidad de enfrentar a los estudiantes sistemáticamente a este tipo de situaciones para movilizar diferentes tipos de recursos cognitivos (Marco Stiefel, 2008).

Por lo tanto, los resultados de nuestra investigación concuerdan con los hallazgos de Andiliou y Murphy (2010), en cuanto a que los docentes requieren valorar la creatividad y -dentro del contexto de la presente investigación- la solución creativa de problemas, así como, proporcionar oportunidades para desarrollar este tipo de pensamiento utilizando actividades instruccionales como tareas colaborativas centradas en el alumno, problemas de solución no-estructurada, proporcionar instrucciones explícitas acerca de las características de las soluciones creativas y evaluar el trabajo de los alumnos por su creatividad y no sólo por estar completos y correctos.

En relación con los factores que facilitan el desarrollo de la solución creativa de problemas, en términos generales, se mencionaron aspectos sobre recursos didácticos; recursos del docente; recursos del alumno, y recursos estructurales; lo cual implica la necesidad de preparación del profesor, desarrollo de programas de apoyo docente en la práctica, y generación de guías dirigidas a la práctica docente (Wu et al., 2014).

En relación con los factores que limitan el desarrollo de la solución creativa de problemas, se hizo alusión a aspectos sobre recursos estructurales, lo que coincide con lo que afirman autores como Kampylis et al. (2009) o Chan & Yuen (2014) en cuanto a las creencias de los docentes sobre la complejidad dentro del aula, la falta de apoyo de la administración escolar, la estructura rígida del currículo y los procedimientos de evaluación; recursos del alumno, y recursos del docente, lo que concuerda con los resultados de Cheung & Leung (2014) en cuanto a que los docentes no se sienten capacitados para facilitar el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes.

Por otro lado, se encontró un consenso general entre los participantes en cuanto a que la solución creativa de problemas es importante y debe formar parte del currículo; la cual debe

incorporarse sin hacer a un lado otros objetivos de aprendizaje (Kampylis et al., 2009; Andiliou & Murphy, 2010); aunque esto no se puede aprender en una simple asignatura, sino como un eje transversal del área del conocimiento y/o disciplina, lo que concuerda con los planteamientos de transversalidad para cumplir con el objetivo de promover la educación integral (Díaz Nava y Márquez Guanipa, 2007; Marina y Marina, 2013).

Con base en todo lo expuesto a lo largo de este trabajo, para concluir nos planteamos la siguiente consideración final: como señalan Reiter-Palmon & Illies (2004), la sociedad del siglo XXI pugna por defender la necesidad de que las organizaciones sean más flexibles e innovadoras, en concordancia con las políticas internacionales y nacionales sobre educación superior que establecen la solución creativa de problemas como una de las competencias a desarrollar en los alumnos, lo cual no se está llevando a cabo de una manera sistemática y planificada en la universidad escenario del estudio.

A partir de los resultados obtenidos, se hace evidente que los docentes universitarios requieren y demandan formación en cuanto a la competencia de solución creativa de problemas, y que en las instituciones de educación superior se plantea como un reto fundamental ayudar a su profesorado para que pueda incorporar en su quehacer docente actividades tendentes a desarrollar esta competencia en los alumnos.

6. Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. (24ª edición). Argentina: Lumen.
- Andiliou, A & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201-219. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.003
- Arboleda, J. C. (2012). Pensamiento, inteligencia, competencias y comprensión. Relaciones y especificidades en el marco de una pedagogía por proyectos de vida. *Revista de Educación y Pensamiento*, (19), 44-60. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974320
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill/Interamericana.
- Chan, S. & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118. doi:10.1016/j.tsc.2014.10.003
- Cheung, R. H. P. & Leung, C. H. (2014). Preschool teachers' perceptions of creative personality important for fostering creativity: Hong Kong perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 78-89. doi:10.1016/j.tsc.2014.01.001
- Díaz Mohedo, M. T. (2011). Formación del profesorado y práctica educativa: el caso de la educación musical. En J. J. Maquilón Sánchez, M. P. García Sanz y M. L. Belmonte Almagro (Coords.). *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 899-906). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27628/1/cap%C3%ADtulo%20libro%20%28Maquil%C3%B3n%29.pdf>
- Díaz Mohedo, M. T., Vicente Bújez, A. & Vicente Bújez, M. R. (2012). Nuevas formas de aprender en la Universidad que mira al futuro. En J. I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. (130-134). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/27627>
- Díaz Nava, J. & Márquez Guanipa, J. (2007). Estimación del potencial en la implementación de ejes transversales en instituciones de educación superior. *SAPIENS, Revista Universitaria de Investigación*, Año 8, 1, 205-224, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.). *La universidad en conflicto*. Capturas y fugas en el mercado global del saber (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de

http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la_universidad_en_conflicto.pdf

- Glazewski, K. D. & Ertmer, P. A. (2010). Fostering Socioscientific Reasoning in Problem-based Learning: Examining Teacher Practice. *The International Journal of Learning*, 16(12), 269-282. Recuperado de <http://www.Learning-Journal.com>
- González Ramírez, T., & Barragán Sánchez, R. (2005). Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en pedagogía en el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, (204), octubre-diciembre, 539-561.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, (4), 15-29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- McAllister, H. C. (1998). *Problem Solving and Learning*. University of Hawaii at Manoa. Recuperado de <http://www.hawaii.edu/suremath/learn1.html>
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas*. Hacia un nuevo paradigma educativo. España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Marina, J. A. & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Biblioteca UP, Lo que los padres y docentes deben saber. España: Ariel.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. & Smith, E. E. (1994). *Enseñar a pensar*. Aspectos de la aptitud intelectual. (3a edición). España: Paidós/M.E.C.
- Perales, F. J. (2000). Resolución de problemas. España: Síntesis.
- Rapley, T. (2007). Interviews. En *Qualitative research practice*. (16-33). Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium y David Silverman (edit.). London: SAGE Publications.
- Reiter-Palmon, R. & Illies, J. J. (2004). Leadership and creativity: understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, 55-77. doi:10.1016/j.leaqua.2003.12.005
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Shao, L. P., Anderson, L. P. & Newsome, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 355-371.
- Smith, S. M. (2008). Invisible assumptions and the unintentional use of Knowledge and experiences in creative cognition. *Lewis & Clark Law Review*, 12(2), 509-525.
- Sommer, B. & Sommer, R. (2001). *La investigación del comportamiento*. Una guía práctica con técnicas y herramientas. México: Oxford University Press.
- Tanggaard, L. (2013). The sociomateriality of creativity in everyday life. *Culture & Psychology*, 19(1), 20-32. DOI: 10.1177/1354067X12464987
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. United States of America: Sage.
- Wu, H. Y., Wu, H. S., Chen, I. S. & Chen, H. C. (2014). Exploring the critical influential factors of creativity for college students: A multiple criteria decision-making approach. *Thinking Skills and Creativity*, 11, 1-21. doi:10.1016/j.tsc.2013.09.004
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria*. El escenario y sus protagonistas. (3ª edición). España: Narcea.



Teachers´ characteristics and development of students´ attitudes towards school

Las características de los profesores y el desarrollo de las actitudes de los estudiantes hacia la escuela

Dragana Pavlovic,
Zorica Stanisavljevic Petrovic,
Maja Injac,

University of Nis, Serbia

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 8 de junio de 2017

Fecha de revisión: 3 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2017

Pavlovic, D., Stanisavljevic-Petrovic, Z. e Injac, M. (2017). Teachers´ characteristics and development of students´ attitudes towards school. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 239 – 252.



Teachers´ characteristics and development of students´ attitudes towards school

Las características de los profesores y el desarrollo de las actitudes de los estudiantes hacia la escuela

Dragana Pavlovic, dragana.pavlovic@filfak.ni.ac.rs
Zorica Stanisavljevic Petrovic, zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs
Maja Injac, majja.990@hotmail.com
University of Nis, Serbia

Abstract

This paper addresses two issues: secondary school teachers' characteristics and the impact of these characteristics on pupils' perceptions of school. Study explored the characteristics of high school teachers in Niš (Serbia) as perceived by high school students. A comparison was made between views on their teachers characteristics expressed by two groups of students: vocational schools students and students attending grammar schools. When it comes to the impact of teachers' characteristics on student's perceptions of school, personal characteristics, professional characteristics and teacher's behavior were taken into consideration. A total of 448 students completed three Likert scales that were developed for the purpose of the study (a scale for measuring student's perception of the presence of certain qualities among teachers, a scale for measuring teachers' effort to encourage prosocial behavior and a scale for measuring student's attitude toward school). The study showed significant difference between vocational school teachers' characteristics and characteristics of teachers who work in grammar schools. The positive correlation between students' perceptions of teachers' characteristics and students' attitudes toward school was also confirmed. The positive impact of teachers who possess professional and personal qualities reflects on students by encouraging student's motivation to go to school, reducing the feeling of pressure in school, improving student's perception of school atmosphere and reducing the absence from classes.

Resumen

El objeto de estudio de este artículo son los distintos perfiles pedagógicos de los profesores de secundaria y la influencia de éstos sobre la percepción de la escuela por parte de los alumnos. Realizado en Niš (Serbia), el estudio que presentamos consiste en el análisis del perfil pedagógico y personal de profesores de secundaria según la percepción de sus alumnos, y la comparación de los resultados entre dos grupos de estudiantes: los de las 'escuelas vocacionales' (equivalentes a los ciclos formativos en España), y los institutos. Para evaluar el impacto de la percepción de los alumnos del profesorado sobre su percepción de la escuela, se consideraron las características profesionales, personales y la actitud como docentes del profesorado. Un total de 448 estudiantes completaron tres escalas de Likert elaboradas para el estudio (percepción por parte del alumno de ciertas características entre el profesorado; esfuerzo para promover la conducta prosocial; actitud del alumno respecto a la escuela). Los resultados muestran una diferencia significativa entre el perfil percibido de los profesores en los dos tipos de centro educativo. Se confirmó la correlación positiva entre la percepción de los estudiantes de los perfiles del profesorado y su valoración de la escuela. El impacto positivo del profesorado con cualidades profesionales y personales se refleja en los estudiantes en forma de una mayor motivación para atender, reducción de la presión, y mejora de la percepción del ambiente escolar por parte del alumnado.

Palabras clave

Perfil pedagógico; Cualidades; Percepción del alumnado; Escuela secundaria

Keywords

Teachers´ characteristics; Qualities; Students' perceptions; Secondary school

1. Introduction

Improvements in secondary education, as one of the central issues of the education system, are largely determined by the quality of teachers. Teachers' characteristics, behaviour and the efforts they make affect important aspects of the school context, such as the quality and effectiveness of school (Wilson and Corbett 2014), achievement of better academic outcomes (Jimerson and Haddock 2015), creation of stimulating learning environment (Soebari and Aldridge 2015) and integration of modern educational technology into work (Yoon et al. 2015; Wastiau et al. 2013; Wu and Zhan 2012). Due to great importance of the teaching role, the interest in this issue is constantly evolving and growing, as indicated by the increasing number of research studies (Shoulders and Krei 2015; McHugh et al. 2013; Malm 2009; Hamachek 1969).

In reference literature one encounters an approach in which authors emphasise the importance of some of the teachers' characteristics, depending on the topic of the research. For instance, some studies pinpoint teachers' characteristics important for working with gifted students, such as hard work, high energy level, emotional maturity, self-efficiency, knowledge, intelligence, flexibility, sense of humour and creativity (Siegle, Rubenstein and Mitchell 2014; Whitlack and DuCette 1989). With respect to working with children with special needs, the underlined teachers' characteristics are the ability to establish positive teacher-child relationships, tolerance, kindness, lower tendency towards punishment and criticism (Breeman et al. 2015; Syrnyk 2012). By researching into teachers' characteristics and school innovations, many authors confirmed that a school context improved by ICT is correlated with teachers' characteristics (Çakir and Bichelmeyer 2016; Hao and Lee 2015; Buabeng-Andoh 2012).

In order to adequately examine teachers' characteristics and the scope of their influence, it is necessary to consider students' views. Consequently, the research studies that indicate students' perceptions of teachers' qualities are of great importance (Wentzel and Miele 2016; Mainhard 2015). Considering that teaching practice also includes specific interpersonal relationships in which students and teachers influence each other in various ways, a wider approach to this problem is needed. The main aim of the present study is to examine the relation between teachers' characteristics and behaviour and students' attitudes towards school. Bearing in mind that a small number of studies explore teachers' characteristics from the students' standpoint (Misbah et al. 2015; Khaled et al. 2014), this approach could bring forward the issue and enrich theoretical approaches regarding teachers' quality and their impact on students' attitudes towards school. The results of this research could be relevant for school practice and contribute to raising the quality of schools and improving education.

2. Theoretical background

It is a well-known fact that teachers' characteristics and behaviour have great influence on shaping students' personalities, their knowledge, values, and attitudes towards school. Previous studies confirmed the influence of teachers' characteristics on forming students' attitudes towards science (Gibson and Chase 2002; Morrell and Lederman 1989), or towards particular school subjects (Subramaniam and Silverman 2007; Midgley, Feldlaufer and Eccles 1989). Students perceive teachers as central figures, which in addition to school climate, academic environment and discipline, represents an essential element of the school context (Wilkins 2008; Waxman, Garcia and Read 2008). A step further in this direction is provided by multilevel analysis results, which confirm the correlation between teachers' behaviour and students' attitude towards school, stating that students' evaluation of teachers' behaviour often includes the assessment of general classroom situations, as well as of school climate (Peter and Dalbert, 2010). It is believed that students' satisfaction with school is related to their sense of belonging, integration, academic achievements and teachers' characteristics and behaviour (Shaunessy and McHatton 2009). Studies have shown that the manner in which teachers treat students is extremely important, comprising one of the most influential variables that affect the development of students' experience of school as a safe and supportive environment (Lai et al. 2015:40). Furthermore, studies show that teachers who provide safe and supportive environment,

recognise different aspirations and motivations among their students, and listen to their students are more likely to be successful than teachers whose practice is based on traditional pedagogical approaches and whose primary focus is on control and discipline (Woodson-Smith, Dorvart and Linder 2015:464). Teachers' actions shape the learning environment, thus constituting an essential part of the school context, taking into account motivation and cognitive and affective aspects of the learning process (Titsworth, Quinlan and Mazer 2010).

In order to explore more thoroughly the influence of teachers' characteristics on students' attitudes towards school, these characteristics were divided into personal features relating to teachers' personalities, and professional characteristics, relating to subject knowledge and methodological knowledge of teachers.

Studies which observe teachers' personal characteristics usually refer to the results of research studies which consider variables such as educational level, socioeconomic status, age, gender, educational experience, etc. (Dunkake and Schuchart 2015). Studies have also confirmed the importance of students' attitudes regarding personal characteristics such as self-efficiency, determination, eloquence, consideration, sense of humour and resourcefulness. The authors Klassen et al. (2011) have defined self-efficacy in teachers as "*the confidence teachers hold about their individual and collective capability to influence student learning*" (p 21). A large number of studies point out the influence of teachers' self-efficiency on students' achievements (Locke and Johnston 2016; Klassen and Tze 2014). Researching into characteristics of quality teachers, it is emphasised that, from students' standpoint, the most-mentioned character trait of good teachers was friendliness, followed by being understanding or caring, being calm or balanced, and being joyful or positive. Furthermore, a characteristic that is highly valued is teachers' sense of humour (Läänemets, Kalamees-Ruubel and Sepp 2012:30). Attempts to develop an understanding of personal characteristics that make a good teacher also reveal the importance of eloquence, and teachers' verbal abilities, posited as important predictors of quality teaching (Aloe and Becker 2009).

Although personal characteristics have unquestionable importance for the assessment of teachers' quality, one should avoid the trap of perceiving these characteristics as primary and attaching to them much greater importance than they actually have. Thus, Kennedy (2010) stresses the importance of other characteristics related to the environment which arise from the school context and which are more related to the teaching profession. In addition, it is considered that the professional qualities of teachers are determined by their professional and pedagogical knowledge, with an emphasis on teaching methods (Çatma and Corlu 2016).

Researching into teachers' professional characteristics is of great importance because it incorporates content knowledge and skills necessary for planning and presenting lessons. In accordance with the previous statement, the authors provide a classification of essential professional characteristics and emphasise both teachers' subject-specific content knowledge and pedagogical content knowledge, as the most important (Kunter et al. 2013:806). Content knowledge can be interpreted as a deep knowledge, but also as an understanding of the subject which the teacher presents (Baumert et al. 2010; Krauss et al. 2008), whereas pedagogical content knowledge can be explained as a set of skills that are required to successfully organise lectures and enable successful system design of students' knowledge (Hill, Rowan and Ball 2005; Krauss et al. 2008). The author Max Van Manen accentuates a pedagogical tact, as an essentially important characteristic of the teaching profession, noting that it represents the unity of the ability to "*hear*", "*feel*" and "*respect*" the essence of uniqueness of a person (Van Manen, 1991:133). Studying excellence among teachers, MacDonald (2010:266) emphasises the importance of the following characteristics: teacher's positive attitude towards students' learning, an ability to develop a system of values among students, a wide range of teaching methods and linking knowledge. In the field of development of teachers' professional roles, more attention is paid to various activities that aim to emphasise problem-based thinking and learning, to permit student choice and initiative and to encourage depth rather than breadth (Danielson 2011:58).

Personal and professional characteristics determine teachers' behaviour and attitudes towards students, which is of great importance in the development of students' attitudes towards school. In fact, the relationship between teachers and students is different from any other relationship that adults can have with children or with each other, and should be characterised by humanity, love, care and understanding (Van Manen 1991). Teachers devoted to developing a relationship of understanding with their students are able to recognise the mood in the classroom and discover a problem, which makes them confident persons with whom students can share their problems. Such a trusting relationship between teachers and students facilitates the acceptance of advice, encouragement, help, suggestions and instructions for learning. The relationship between teachers and students can shape students' social abilities, their attitudes towards peers and adults, adjustment to school, academic achievements and learning abilities (Roorda et al. 2011; Yablon 2010). A positive student-teacher relationship can be identified by a low number of conflicts, a high degree of closeness and support, as well as by low dependency (Rudasill et al. 2010; Battistich, Schaps and Wilson 2004), and it is not easily developed. McHugh et al. (2013) showed that the common problem in this relationship occurs when teachers do not pay enough attention to students' problems and their needs, goals and interests. So, in order to achieve a good relationship with students, teachers must show interest in students' well-being.

This study is unique because the sample comprises students from two different types of secondary schools - vocational and grammar schools. These schools are different in many respects: academic achievements, teachers' qualities, and attitude towards school. The following research tends to determine how these differences influence the creation of students' attitudes towards school.

3. The present study

The aim of this study was to explore the standpoints of secondary school students concerning the characteristics that they perceive in their teachers and to discover whether teachers' qualities affect students' attitudes towards school. The study also explores if there is a difference between students' perceptions of teachers' characteristics in two types of secondary schools – the first one offers four years of general education and prepares students to enrol for almost any faculty (grammar school); the second one focuses on preparing students for work, it is more practice-oriented and most students after the completion of this type of secondary school do not continue with their education, but seek employment (secondary vocational school). Thus, this study poses the following research questions:

1. Which characteristics do students perceive in their secondary school teachers?
2. Do teachers' characteristics differ due to the type of school in which teachers work?
3. Are there significant relations between students' perceptions of their teachers' characteristics and students' perceptions of school?

The study focuses on a sample of 226 students attending secondary vocational schools and 222 students attending grammar schools, since it was considered that this would help ensure response rate that would be applicable for comparison.

4. Method

Given that the purpose of the study was to explore students' opinions about secondary school teachers, the sample of the study consists of secondary school students. The sample structure is shown in Table 1. The study comprises 448 secondary school students in their second, third and fourth grade. Among them, 226 participants (50.4%) were attending secondary vocational schools while 222 participants (49.6%) were attending grammar schools. In terms of academic achievement, in grammar schools most students are excellent (183) and in secondary vocational schools most students are very good (91), or have lower academic achievement

(72). For instruments to be delivered a random sample of classrooms in each secondary school was chosen. Out of 460 distributed questionnaires 448 have been returned completed and available for analysis.

Table 1.

Structure of the sample according to the type of school students attend and their academic achievement

Type of school	Frequency	Percent (%)	Academic achievement		
			Excellent	Very good	Good, satisfactory or failed
Grammar schools	222	49.6	183	37	2
Secondary vocational schools	226	50.4	63	91	72
Total	448	100	246	128	74

The analysis in this study was based on the data gathered by using three instruments designed especially for the purposes of this study.

The first used instrument was a scale for measuring students' perception of the presence of certain characteristics in teachers. The instrument was a five-point Likert scale. Numbers in the scale represent the number of teachers who have specific characteristics (1-None of my teachers has this characteristic, 2-A small number of teachers has this characteristic, 3-About half of my teachers has this characteristic, 4-Most of my teachers have this characteristic, 5-All of my teachers have this characteristic). The scale consists of two subscales (two types of teachers' characteristics). The first section (subscale) of the instrument listed personal characteristics of teachers, the second section listed professional characteristics. The reliability of each subscale was confirmed by conducting the Cronbach's Alpha test (for the first subscale, personal qualities Alpha=0.77; for the second subscale, professional qualities Alpha=0.85)

The second developed instrument was also a five-point Likert scale for measuring teachers' behaviour concerning their attitudes towards students and their actions to encourage pro-social behaviour among students. Numbers in this scale represent the number of teachers who exhibit certain behaviour (1-None of my teachers does this, 2-A small number of teachers does this, 3-About half of my teachers does this, 4-Most of my teachers do this, 5-All of my teachers do this). The scale consists of two subscales (teachers' attitude towards students and actions to encourage pro-social behaviour among students). The scale reliability was confirmed by conducting the Cronbach's Alpha test: for the first subscale, teacher's attitude towards students Alpha=0.93, and for the second subscale, Alpha=0.84.

The third instrument used in the study was a five-point Likert scale for measuring students' attitude towards school. Numbers in the scale represent the level of agreement with the statement (1-Strongly disagree, 2-Disagree, 3-Neither agree nor disagree, 4-Agree, 5-Strongly agree). Items in the scale refer to: students' attitude towards attending school and cutting classes, students' opinions about school environment, students' feelings of security and the amount of pressure at school. The reliability of the scale was confirmed by conducting the Cronbach's Alpha test that showed good reliability of the instrument (Alpha= 0.79).

The data analysis was conducted by using the SPSS Statistics 20. Statistical parameters that were used are frequency, percent (%), mean value (M), standard deviation (SD), sample size (N), the Cronbach's Alpha coefficient for determining reliability of the instruments, Pearson's coefficient of correlation (r), and Independent-Samples t-test.

5. Results

Teachers' characteristics and behaviour that secondary school students recognise are presented in Table 2. At the top of each list are the characteristics that most teachers have and behaviours that most teachers exhibit.

Table 2.

Mean value of students' ratings of the number of teachers who possess a certain quality

Teachers' characteristics	Mean (SD)	
Personal		
Self-confidence*	3.72	(0.96)
Determined*	3.44	(0.93)
Eloquent*	3.36	(0.87)
Considerate, thoughtful	2.91	(0.91)
Sence of humor, cheerful	2.86	(0.85)
Resourceful	2.58	(0.94)
Professional		
Open to students' questions*	3.99	(0.99)
Professional knowledge*	3.92	(0.87)
Teaches clearly, with direct instructions and stresses the important*	3.51	(0.95)
Open to students' ideas	3.28	(1.02)
Patient	3.26	(0.97)
Works hard, punctual, disciplined	3.25	(1.00)
Objective in student's work assessment	3.15	(1.07)
Multiple interests	2.89	(0.96)
Innovative	2.64	(1.03)
Teachers' behaviour		
Attitude towards students		
Collaborates with students*	3.47	(0.96)
Respects students*	3.32	(1.03)
Provides assistance	3.18	(1.05)
Believes that children are good by nature	3.17	(1.16)
Puts an effort into getting to know the students	3.14	(1.04)
Acts in the interest of students	3.12	(1.02)
Behaves friendly towards students	3.12	(1.01)
Fair and democratic	3.11	(0.95)
Helps students to successfully deal with their problems	3.02	(1.06)
Has understanding for students' problems	2.99	(1.06)
Shows trust in students	2.92	(0.95)
Treats a student as a significant person	2.82	(1.10)
Shows compassion	2.74	(1.07)
Actions to encourage pro-social behaviour among students		
Encourages students to co-operate with each other and get to know each other better*	3.02	(1.12)
Talks with students about proper reactions in certain situations	2.83	(1.20)
Talks with students about the importance of maintaining good relations	2.73	(1.03)
Encourages students to work together to solve their own conflicts	2.72	(1.15)

* Characteristics that most teachers possess

When it comes to teachers' personal characteristics, the results (Table 2) showed that many teachers have positive characteristics relating to intellect and self-confidence. Secondary school students described most of their teachers as self-confident (M=3.72), determined (M=3.44) and

eloquent (M=3.36). On the other hand, according to students' perception, few teachers can be described as 'good', 'considerate', 'cheerful and 'full of ideas'.

Among professional characteristics, only three have been singled out as characteristics that most teachers possess: 'allowing students to ask questions' (M=3.99); 'has good professional knowledge' (M=3.92); 'teaches clearly, with direct instructions and stresses the important' (M=3.51). Other qualities, such as: 'allowing students to express their ideas', 'assesses objectively', 'works hard', etc. are possessed by half of teachers. Also, a larger number of students responded that only small number of teachers can be described with attributes: 'has multiple interests' and 'innovative'.

Regarding teachers' attitudes towards students, the results showed mostly positive attitudes. They collaborate with students (M=3.47) and show them respect (M=3.32). On the other hand, regarding closeness in a teacher-student relationship, the results show that only half of teachers put effort into getting to know the students, act in their interest and help them deal with problems. What lacks the most in teachers' behaviour towards students, according to the results, is showing compassion and treating students as significant persons.

Teachers' efforts to encourage pro-social behaviour among students are shown in the fourth section, in Table 2. Mean values of students' ratings of M=3.02 and lower indicate that only half of teachers, or less, put effort into developing pro-social behaviour among students.

Table 3.
Differences between grammar school teachers and vocational school teachers

Teachers' characteristics	Mean		t	p
	Grammar school	Vocational school		
Personal	3.15	3.23	-1,505	0.133
Professional	3.21	3.43	-3.622	0.000*
Attitude towards students	2.92	3.24	-4.418	0.000*
Encouraging pro-social behaviour	2.48	3.16	-8.249	0.000*

*Significant difference between values at 0.01 level

To determine whether there were differences between grammar schools and secondary vocational schools regarding students' perceptions of their teachers' qualities, the independent t-test was performed. Table 3 displays the results which show significant difference ($p < 0,01$) between students' responses about three types of teachers' qualities: professional qualities, positive attitude towards students and teachers' actions towards developing pro-social behaviour among students. Students of secondary vocational schools rated their teachers more positively in terms of these qualities than students in grammar schools. Results indicate that there are more teachers in secondary vocational schools who put efforts into developing good relationships with students than there are in grammar schools. Therefore, they are described by students as better people and better professionals.

5.1 Teachers' qualities and students' attitudes towards school

To discover whether students' perceptions of school are related to their perceptions of their teachers' characteristics, Pearson correlation test was performed. The results presented in Table 4 indicate that there is a significant positive correlation ($p < 0.01$) between how students perceive their teachers (as persons and as professionals) and their attitude towards school. Students who find that most of their teachers have positive personal characteristics, positive professional characteristics and treat students fairly also have positive attitude towards

attending school. They perceive school environment as safe and stimulating for learning and development. Also, they don't feel the need to skip school and don't feel pressured at school by their teachers and peers.

Table 4.

Correlation matrix - teachers' qualities and students' attitude towards school

Students' attitude towards school	Teachers' characteristics and behaviour			
	Personal qualities r (p)	Professional qualities r (p)	Positive attitude towards students r (p)	Encouraging pro-social climate r (p)
I like going to school	0.328 (0.000*)	0.346 (0.000*)	0.400 (0.000*)	0.357 (0.000*)
I find school atmosphere stimulating for learning and development	0.448 (0.000*)	0.454 (0.000*)	0.468 (0.000*)	0.341 (0.000*)
I don't feel the need to skip school	0.366 (0.000*)	0.326 (0.000*)	0.399 (0.000*)	0.263 (0.000*)
I feel safe in my school	0.356 (0.000*)	0.353 (0.000*)	0.409 (0.000*)	0.242 (0.000*)
I do not feel any pressure at school by teachers or peers	0.395 (0.000*)	0.386 (0.000*)	0.490 (0.000*)	0.381 (0.000*)

*Significant correlation ($p < 0.01$) – Pearson Correlation Test

It was also found that students' attitudes towards school (their willingness to attend school, lower tendency to skip classes) are positively correlated with teachers' actions to encourage pro-social behaviour among students. Students who reported that most of their teachers encourage students to co-operate, talk with students about proper reactions in certain situations (such as conflicts) and about the importance of maintaining good relations with peers, also showed more positive attitude towards school and its environment.

6. Discussion

The purpose of this study was to explore which characteristics secondary school teachers possess and to determine whether these characteristics have influence on students' attitudes towards school. By exploring students' perceptions (N=448) of their secondary school teachers' characteristics, it was found that most teachers have qualities such as: able to formulate and express thoughts, eloquent (intellectual qualities), self-confident, good professional knowledge, teaches clearly, offers direct instructions and stresses the important, collaborates and respects students. All these qualities are important for teachers as professionals, but this creates an impression of a formal, cold emotional relationship and distance in teacher-student relationships. Among qualities that most teachers possess, not a single quality suggesting positive emotional relationship with students was distinguished. Furthermore, the results have shown that students perceive only a small number of teachers as: good, thoughtful, content, compassionate. The lack of compassion can lead to developing serious problems in the teaching process, especially if among students there are those with emotional and behavioural disorders. These students need care, closeness, empathy, and a healthy relationship with an adult person who could offer guidance (Breeman et al. 2015, Syrnyk 2012). Good teacher-student relationships are also a strong preventive factor (Noam and Hermann 2002), and if there is no support and respect, there is a greater risk of developing various forms of students'

risk behaviour, social maladjustment or emotional problems. In order to be able to respond to all of these challenges, a lifelong professional development of teachers is a necessity (Fullan 2014).

The presented study also indicates that a number of teachers lack creativity. The characteristics such as: 'full of ideas', 'has many interests' and 'innovative' were not characteristics that students primarily noticed among teachers. Moreover, these qualities were at the bottom of the lists of characteristics that teachers possess. The process of developing creativity at school could represent a major challenge for teachers who do not express creativity. A model of school where students must listen to teachers, take notes and memorise relevant materials for the tests is no longer sufficient. Technical means allow students to gain additional knowledge outside the classroom (Falloon 2013; Buckingham 2013). Therefore, there is a necessity for designing creative methods (Skinner 2016; Starko 2013; Hargreaves and Fullan 2012). Teachers face an important task of creating joy and vitality in the classroom with the help of knowledge, new information and innovative methods. Based on the obtained results of this study, it can be concluded that teachers' creativity and innovativeness are not satisfactory and it should be done more in this field in order to encourage teachers to accept and apply innovations to work and design new creative methods. First of all, initial teacher education should be emphasising the significance of creative methods and techniques, and teachers should be introduced to creative teaching and learning techniques and encouraged to create their own new techniques.

Another observed issue was the lack of teachers' commitment to encourage pro-social climate in the class. The results showed that secondary school teachers do not pay enough attention to this problem. Hence, teachers' awareness of their social role in the lives of students should be raised. Developing social skills at school reinforces the social skills of students at school, but also in their immediate environment. Accordingly, it is desirable that teachers strengthen co-operative forms of learning within the school to make it a stimulating environment (Caprara et al. 2014).

In this study, we also investigated whether students perceive differently their teachers' characteristics depending on the type of school they attend (grammar school or secondary vocational school). The results showed a statistically significant difference in favour of the teachers who work in vocational schools. In terms of professional qualities, teachers' behaviour towards students and commitment to the achievement of pro-social climate in classes, these teachers were assessed more positively than teachers in grammar schools. It is our assumption that, since vocational schools have more students who have lower grades or fail classes (Table 1) than grammar schools do, teachers in vocational schools devote more attention and time to helping these students, which resulted in a more positive student experience. Further research into this issue is needed.

Finally, it was examined how teachers' characteristics may affect students' attitude towards school. Students who described most of their teachers with positive personality traits and positive professional qualities and who assessed student-teacher relationships as positive also expressed a positive attitude towards attending school. They perceived school environment as safe and stimulating for learning and development. Also, these students have a reduced need for skipping classes and do not feel pressured at school by their teachers and peers. Furthermore, it has been shown that student's attitude toward school is highly correlated with teachers' efforts to encourage pro-social climate in the class. Students, whose teachers encourage them to co-operate and talk with them about maintaining good neighbourly relations, expressed more positive attitudes toward school and its environment.

7. Conclusion

To conclude, this study indicates that secondary school teachers cultivate a more professional attitude towards students, while there is little room left for closer contact which would imply the expression of compassion, understanding and mutual trust. Students do not feel that teachers

treat them as important persons, and this study has shown that this trait, as well as other teachers' characteristics which are related to providing social and emotional support, are highly correlated with students' perception of school environment and their need to skip classes.

The findings regarding students' attitudes and needs concerning their teachers' characteristics and behaviour can be significant in many ways. First of all, these studies provide a better insight into researchers and teachers, into general opinion about teachers. They also point out the deficiencies of the existing teaching practice. As such, these studies can provide implications for improving teachers' education and professional development programmes. This paper (its theoretical, methodological part, as well as the analysis of the research results) may serve as a basis for further research, as well as for comparison with other similar studies.

8. References

- Aloe, A.M., and Becker, B.J. (2009). Teacher verbal ability and school outcomes: Where is the evidence? *Educational Researcher*, 38, 612–624. doi:10.3102/0013189X09353939.
- Battistich, V., Schaps, E., and Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243–262. doi:10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., and Tsai, Y.M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180. doi:10.3102/0002831209345157.
- Breeman, L.D. Wubbels, T., van Lier, P.A.C., Verhulst, F.C., van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J.A.B., and Tick, N.T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53, 87–103. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8(1), 136–155.
- Buckingham, David. (2013). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Çakir, H., and Bichelmeyer, B.A. (2016). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: an investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 20–32.
- Caprara, G.V., Kanacri, B.P.L., Gerbino M., Zuffianò A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., and Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence. Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386–396. doi:10.1177/0165025414531464.
- Çatma, Z., and Corlu, M.S. (2016). How Special are Teachers of Specialized Schools? Assessing Self-Confidence Levels in the Technology Domain. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(3), 583–592, doi:10.12973/eurasia.2016.1245a.
- Danielson, Charlotte. (2011). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dunkake, I., and Schuchart C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56–69. doi:10.1016/j.tate.2015.04.005.
- Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers & Education*, 68, 505–521. doi:10.1016/j.compedu.2013.06.006.
- Fullan, Michael. (2014). *Teacher development and educational change*. Abingdon: Routledge.

- Gibson, H., and Chase, C. (2002). Longitudinal Impact of an Inquiry-Based Science Program on Middle School Students' Attitudes Toward Science. *Science Education*, 86(5), 693–705. doi: 10.1002/sce.10039.
- Hamachek, D. E. (1969). Characteristics of good teachers and implications for teacher. *Phi Delta Kappan*, 50, 341–344.
- Hao, Y., and Lee, K.S. (2015). Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*, 48, 1–8. doi:10.1016/j.chb.2015.01.028.
- Hargreaves Andrew, and Fullan, Michael. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. NY: Teachers College Press
- Hill, H.C., Rowan, B., and Ball, D.L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371–406. doi:10.3102/00028312042002371.
- Jimerson, S.R., and Haddock, A.D. (2015). Understanding the importance of teachers in facilitating student success: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 488–493. doi:10.1037/spq0000134.
- Kennedy, M.M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39, 591–598.
- Khaled, A., Gulikers, J., Biemans, H., and Mulder, M. (2014). How authenticity and self-directedness and student perceptions thereof predict competence development in hands-on simulations. *British Educational Research Journal*, 41(2), 265–286. doi:dx.doi.org/10.1002/berj.3138.
- Klassen, R., Tze, V., Betts, S., and Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise. *Educational Psychological Review*, 23, 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8.
- Klassen, R.M., and Tze, V.M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., and Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716–725. doi:10.1037/0022-0663.100.3.716.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. doi:10.1037/a0032583.
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K., and Sepp, A. (2012). What Makes a Good Teacher? Voices of Estonian Students. *International Learning*, 79(1), 27–31.
- Lai, S.-L., Stevens, C., Martinez, J. and Ye, R. (2015). A cross-national study of students' attitudes toward school. *Pastoral Care in Education*, 33(1), 33–46. doi:10.1080/02643944.2015.1005120.
- Locke, T., and Johnston, M. (2016). Developing an individual and collective self-efficacy scale for the teaching of writing in high schools. *Assessing Writing*, 28, 1–14. doi:10.1016/j.asw.2016.01.001.
- MacDonald, G.A. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265–277. doi:10.1080/02619768.2010.492854.
- Mainhard, T. (2015). Liking a tough teacher: Interpersonal characteristics of teaching and students' achievement goals. *School Psychology International*, 36(6), 559–574. doi:10.1177/0143034315608235.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91. doi:10.1080/02607470802587160.
- McHugh, M.R., Horner, C.G., Colditz, J.B., and LeBaron W.T. (2013). Bridges and barriers: adolescent perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education*, 48, 9–43. doi:10.1177/0042085912451585.

- Midgley, C., Feldlaufer, H., and Eccles, S.J. (1989). Student/Teacher Relations and Attitudes toward Mathematics before and after the Transition to Junior High School. *Child Development*, 60(4), 981–992. doi: 10.2307/1131038.
- Misbah, Z., Gulikers, J., Maulana, R., and Mulder, M. (2015). Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, 79–89. doi:10.1016/j.tate.2015.04.007.
- Morrell, D.P., and Lederman, G.N. (1989). Student's Attitudes Toward School and Classroom Science: Are They Independent Phenomena? *School Science and Mathematics*, 98(2), 76–83. doi:10.1111/j.1949-8594.1998.tb17396.x.
- Noam, G.G., and Hermann C.A. (2002). Where education and mental health meet: developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology*, 14, 861–875. doi:10.1017/S0954579402004108.
- Peter, F. and Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 297–305. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.06.001.
- Roorda, D.L., Koomen. H.M.Y., Spijt. J.L., and Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationship on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529. doi:10.3102/0034654311421793.
- Rudasill, K.M., Reio, T.G., Stipanovic, N., and Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412. doi:10.1016/j.jsp.2010.05.001.
- Shaunessy, E. and McHatton, P.A. (2009). Urban students' perceptions of teachers: Views of students in general, special, and honors education. *The Urban Review*, 41, 486–503. doi:10.1007/s11256-008-0112-z.
- Shoulders, T.L., and Krei, M.S. (2015). Rural High School Teachers' Self-Efficacy in Student Engagement, Instructional Strategies, and Classroom Management. *American Secondary Education*, 44(1), 50–61.
- Siegle, D., Rubenstein, L., and Mitchell M. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1): 35–50. doi:10.1177/0016986213513496.
- Skinner, Burrhus Frederic. (2016). *The Technology of Teaching*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation.
- Soebari, T.S., and Aldridge, J.M. (2015). Using student perceptions of the learning environment to evaluate the effectiveness of a teacher professional development programme. *Learning Environments Research*, 18(2), 163–178. doi:10.1007/s10984-015-9175-4.
- Starko, Alane Jordan. (2013). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Abingdon: Routledge.
- Subramaniam, R.P., and Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602–611. doi:10.1016/j.tate.2007.02.003.
- Syrnyk, C. (2012). The nurture teacher: characteristics, challenges and training. *British Journal of Special Education*, 39(3), 146–155. doi:10.1111/j.1467-8578.2012.00550.x.
- Titworth, S., Quinlan, M.M., and Mazer, J.P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59, 431–452. doi:10.1080/03634521003746156.
- Van Manen, Max. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E., and Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11–27. doi:10.1111/ejed.12020.
- Waxman, H.C., Garcia, A., and Read, L.L. (2008). Classroom learning environment & student motivational differences between exemplary, recognized, & acceptable urban level schools. *Middle Grades Research Journal*, 3(2), 1–21.
- Wentzel, Kathryn, and Miele, David, eds. (2016). *Handbook of Motivation at School*. Abingdon: Routledge.

- Whitlack, S., and DuCette, J. (1989). Outstanding and Average Teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 15–21. doi:10.1177/001698628903300103.
- Wilkins, J. (2008). School characteristics that influence student attendance: Experiences of students in a school avoidance program. *The High School Journal*, 91(3), 12–24. doi:10.1353/hsj.2008.0005.
- Wilson, Bruce, and Corbett, Dick. (2014). *Listening to Urban Kids: School Reform and the Teachers They Want*, NY: SUNY Press.
- Woodson-Smith, A., Dorwart, C., and Linder, A. (2015). Attitudes towards Physical Education of Female High School Students. *The Physical Educator Journal*, 72(3), 460–479.
- Wu, Canlong, and Zhan, Shuying. (2012). *Modern Education Technology and the Transformation of Teacher Role*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Yablon, Y.B. (2010). Student-teacher relationship and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 1110–1123. doi:10.1177/0265407510381255.
- Yoon, S.A., Koehler-Yom, J., Anderson, E., Lin, J., and Klopfer, E. (2015). Using an adaptive expertise lens to understand the quality of teachers' classroom implementation of computer-supported complex systems curricula in high school science. *Research in Science & Technological Education*, 33(2), 237–251. doi:10.1080/02635143.2015.1031099.



Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina

Territorialized voices and vital sense of an innovative public policy in educational training argentina

Jonathan Aguirre,

Universidad Nacional de Mar del Plata- CONICET, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2017

Fecha de revisión: 7 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2017

Aguirre, J. (2017). Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 253 – 266.



Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina

Territorialized voices and vital sense of an innovative public policy in educational training argentina

Jonathan Aguirre, Universidad Nacional de Mar del Plata- CONICET, Argentina
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Resumen

En este artículo se presentan los hallazgos y las reflexiones obtenidas a partir de una investigación doctoral sobre políticas públicas en la Formación Docente Argentina. Específicamente, el análisis se centrará en las potencialidades pedagógicas y educativas que protagonizó el proyecto denominado “Polos de Desarrollo (2000-2001)” a partir de las narrativas y voces territorializadas de sus coordinadores nacionales y regionales, docentes, directivos y estudiantes de institutos formadores del país. La metodología de la investigación es cualitativa, interpretativa y biográfico-narrativa ya que, al narrar, los sujetos crean y recrean sus experiencias y nos permiten conocer facetas de sus vidas en relación a las políticas educativas de formación docente que serían inaccesibles desde otros enfoques de investigación. Como instrumento de recolección de datos se han utilizado entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de documentos oficiales. A partir de las indagaciones realizadas, se puede afirmar que cuando la planificación de una política pública parte de los contextos locales, tiene en cuenta a los sujetos, es participativa y propone el trabajo en red entre instituciones, la misma perdura en el tiempo y se vuelve pedagógicamente significativa. Recuperar estas experiencias desde las voces de los sujetos permite habilitar el debate académico y comprender las políticas, no como mero conjunto de documentos y normativas oficiales, sino como un proceso complejo, dinámico y dialéctico, en donde los actores y los contextos son claves para su interpretación, creando y recreando las políticas desde un plano subjetivo, contextual y experiencial

Abstract

This article presents the findings and the reflections obtained from a doctoral research on public policies in the Argentine Teacher Training. Specifically, the analysis will focus on the pedagogical and educational potentialities of the project "Poles de Desarrollo (2000-2001)" based on the narratives and territorial voices of its national and regional coordinators, teachers, managers and students of formation institutes from the country. The methodology of the research is qualitative, interpretative and biographical-narrative since, in narrating, the subjects create and recreate their experiences and allow us to know facets of their lives in relation to educational policies of teacher training that would be inaccessible from other approaches of investigation. As an instrument of data collection, in-depth interviews, focus groups and analysis of official documents have been used. From the inquiries carried out, it can be affirmed that when the planning of a public policy starts from the local contexts, it takes into account the subjects, is participative and proposes the network work between institutions, it lasts in time and is returns pedagogically meaningful. To recover these experiences from the subjects' voices allows the academic debate and understanding of politics, not as a mere set of official documents and regulations, but as a complex, dynamic and dialectical process, where actors and contexts are key to their interpretation, creating and recreating policies from a subjective, contextual and experiential level

Palabras clave

Políticas de educación; Educación superior; Formación docente

Keywords

Politics of education; Higher education; Teacher education

1. Introducción

Pensar la formación docente y el estudio de sus políticas desde la complejidad (Morin, 2005) requiere comprender e interpretar los procesos y las prácticas en sus contextos y desde su multiplicidad, dando lugar a la singularidad, a la construcción de subjetividad, al desarrollo profesional docente y a la construcción de caminos de formación con sentido de temporalidad (Souto, 2016). En este contexto, recuperar a la formación docente como fenómeno complejo implica abordarla desde su naturaleza heterogénea y plural, compuesta por sujetos que interactúan, piensan, sienten y configuran y reconfiguran el campo formador. Es por ello, que retomamos la noción de “lecturas plurales”, porque al concebir la pluralidad, necesariamente se aborda el fenómeno educativo y formador desde su heterogeneidad (Morín, 2015).

Este marco teórico nos permite indagar en las experiencias concretas y contextuales de las políticas públicas de formación docente alejándonos de abordajes teóricos clásicos en donde la normativa estatal y el comportamiento de los agentes burocráticos se conformaban en el centro de todas las investigaciones (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Desde este entramado, es que intentamos explorar en nuestra investigación, las interfaces producidas entre una dimensión más normativa y otra más situada en los sujetos, abordando procesos que en la perspectiva y experiencias de los actores suelen aparecer, más bien, difusamente definidos y /o fuertemente imbricados (Marquina, Mazzola y Soprano, 2009). Concebimos, entonces a las políticas como entretrejos puestos en acción en condiciones materiales y subjetivas específicas, con variedad de recursos en el territorio. En este sentido, lo material, lo estructural y lo relacional precisan ser incorporados en el análisis de políticas para comprender la política en acción en el nivel institucional local.

Adscribimos a la idea de estudiar las políticas educativas de manera territorializada distanciándonos así “de la dicotómica concepción centralización- descentralización que la visión tradicional sobre políticas tendió a imponer durante años” (Gvirtz y Torre, 2015). Así, reconocer en el análisis de políticas públicas la dimensión institucional, contextual y la intervención de los actores sociales es central puesto que las políticas son procesadas y actualizadas (esto es, apropiadas, resistidas, resignificadas) en el marco de ciertas configuraciones sociales específicas, dadas en cada contexto local e institucional (Marquina, Mazzola y Soprano, 2009).

Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, apostamos por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales. Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación. Así concebido el estudio de políticas educativas, permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes como los sentimientos, propósitos, deseos (Bolívar, 2016, p.357). La perspectiva adoptada, anclada en el estudio de las políticas educativas territorializadas, posibilita recoger pequeñas historias para deconstruir y contrarrestar los grandes relatos normativos (Ramallo y Porta, 2017).

Desde estos posicionamientos teóricos- epistemológicos, nuestra investigación se propone interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo del proyecto Polos de Desarrollo (2000-2001)¹ desde las voces y narrativas de coordinadores nacionales, jurisdiccionales, directivos, docentes y estudiantes que participaron de la propuesta. Decidimos, asimismo, recuperar las buenas propuestas pedagógicas que resultaron de dicho proyecto, a los efectos de poder contribuir a su visibilidad y su futura utilización en diferentes contextos de formación docente.

¹ Este artículo se desprende de la tesis doctoral en curso titulada “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados polos de desarrollo (2000-2001)”. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina

El proyecto Polos de Desarrollo, específicamente, fue puesto en marcha en el marco del “Programa Nacional de Formación Docente” del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, coordinado por Edith Litwin -Directora Nacional de Educación Superior (2000-2001)- y su grupo de trabajo a principios del año 2000. Es pertinente destacar la debilidad político-institucional que caracterizó al contexto en el cual se desarrolló dicha política pública. El mismo se debe a la situación social, política y económica que vivía por aquellos años la República Argentina (1999-2001), proceso que produjo la renuncia del presidente constitucional, Dr. Fernando De la Rúa, en medio de protestas sociales, e inmerso en una profunda crisis económico-fiscal y el descredito de la sociedad para con las instituciones estatales y el arco político en su totalidad.

A pesar de este contexto, la política pública propuesta intentó desarrollar un conjunto de acciones destinadas a dar continuidad y fortalecer el potencial académico y pedagógico de las instituciones de Formación Docente, así como favorecer su apertura e interrelación con la comunidad en que se desenvolvía.

Con el objetivo de recuperar las narrativas y experiencias de los actores intervinientes en la política, se realizaron más de 30 entrevistas, grupos focales, análisis de producciones escritas y visuales como así también se recuperaron documentos en diferentes Instituciones Sede del proyecto Polos de Desarrollo de todo el país. En este artículo no solo presentaremos narrativas de coordinadores nacionales y jurisdiccionales, sino que compartiremos las voces de directivos, docentes y estudiantes de tres Institutos de Formación Docente de Argentina. El Instituto N°803 de Puerto Madryn, Provincia de Chubut, el Instituto N°35 de Monte Grande, Provincia de Buenos Aires y la Escuela Normal “José Gorostíaga” de La Banda, Provincia de Santiago del Estero. En suma, territorializar las voces de una política pública de Formación Docente, como lo fue Polos de Desarrollo, habilita a recuperar el verdadero rostro humano de las políticas (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Bolívar 2016). Esta perspectiva, posibilita despojar al objeto de estudio de su exclusivo abordaje normativo y documental ingresando a una dimensión mucho más potente y enriquecedora como lo es el mundo de las significaciones personales, experiencias vitales, relatos de prácticas, narrativas de producciones y sentimientos que han estado ausentes en el campo académico en lo que refiere a políticas públicas de formación. Este artículo aspira, entonces, a visibilizar una política pública en terreno (Fernández, 2011) desde las voces de los protagonistas, a la vez que pretende compartir con la comunidad académica una manera distinta de abordar e interpretar las políticas públicas y la formación docente en nuestro país.

2. Metodología e instrumentos: el enfoque biográfico-narrativo como camino y posibilidad en la investigación sobre políticas públicas de formación docente

Con la intención de abordar el estudio sobre las políticas educativas en materia de formación docente desde una compleja articulación entre el Estado, las instituciones, los sujetos y las comunidades locales, se plantea la necesidad de realizar una investigación con enfoque cualitativo, interpretativo, y microsocioal (Porta y Flores, 2014). En este sentido, interpretar supone: explicarse, explicar para otros, entender, descifrar, traducir, hacer perceptible, aclarar, etc. siendo estas acciones del pensamiento o funciones cognoscitivas, las cuales se encuentran integradas y entrelazadas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales (Denzin y Lincoln, 2015). La investigación que aborda la realidad social busca describir las características observables de un hecho como también interpretar lo que los participantes revelan. De esta manera, no buscamos únicamente focalizar en el contexto real, aquello que sucede, sino en el que es percibido por los sujetos involucrados, sus representaciones y recreaciones para poder comprender la interrelación entre ambos (García, 2015).

Desde esta perspectiva, al ingresar en las Instituciones Sede del proyecto Polos de Desarrollo y al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de la política, como así también sus experiencias y significaciones, consideramos indispensable la utilización del enfoque biográfico-narrativo, ya que éste posibilita “abordar la experiencia vivida por individuos o grupos a lo largo del tiempo y acceder

a los procesos por los cuales los sujetos se constituyen y se presentan a sí mismos mediante sus relatos” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 135). La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en un modo de abordaje propio, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Dentro de una metodología de corte “hermenéutico”, “permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar, 2016, p.347).

La relevancia del enfoque viene dada por ubicación del sujeto como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir de la producción de su narración. De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Archuf, 2010). La narrativa se transforma así, en un recurso teórico y metodológico alternativo para el abordaje de nuevas formas de conocer e interpretar las políticas públicas en materia de formación docente inicial y continua. Dice Antonio Bolívar al respecto:

Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2016, p. 350).

En sus relatos, los actores van entretejiendo historias, recuerdos, experiencias en relación al Proyecto Polos de Desarrollo y regalan una visión de la política que escapa de los documentos o normativas emanadas de los órganos burocráticos del Estado y nos sitúa en el mundo de las emociones y vivencias de las comunidades docentes locales. En cuanto a los criterios de validez, los mismos, han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad². Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Denzin y Lincoln, 2015). Los criterios de validez en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015) tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. De esta forma el texto no cuenta únicamente con la voz del investigador sino también con las de quienes participan en ella hablando de ellos mismos. El investigador actúa así como coordinador de las voces, como árbitro para la inclusión de alguna de ellas (Guber, 2015). En esta investigación, la validez la otorgan las narrativas mismas de los sujetos que fueron parte de la política de formación docente denominada Polos de Desarrollo.

Las etapas de nuestra investigación e instrumentos de recolección de datos son múltiples y variados. Esto se debe a la característica propia del objeto de estudio indagado. Elegimos utilizar el concepto “población” en reemplazo al de “muestra” debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2016; Eisner, 2017). Así, en una primera instancia de investigación se analizaron fuentes documentales y normativas a los efectos de conocer el proyecto Polos de Desarrollo desde la “voz oficial” del Estado. Allí se recopilaban resoluciones ministeriales, actas acuerdo e informes de gestión del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. En cuanto a la población del estudio, se entrevistó en un primer momento a los miembros del equipo Polos de Desarrollo a nivel nacional y a los asesores externos correspondientes. De estas primeras 8 entrevistas surgieron los Institutos Superiores de Formación Docente que analizamos en nuestra investigación. Los mismos se repetían en los

² Para cada una de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

testimonios de los entrevistados como aquellas instituciones que habían desarrollado experiencias pedagógicas significativas a partir de la implementación de la política de Polos de Desarrollo.

Paralelamente, a los efectos de validar y complejizar aún más el abordaje del objeto de estudio, decidimos entrevistar a referentes académicos (docentes e investigadores universitarios) del campo de la formación docente argentina que no estuvieran implicados en la planificación ni en la puesta en marcha del proyecto en cuestión. Esta decisión estuvo cimentada en poder recuperar otras voces sobre el proyecto indagado que sean ajenas al mismo. Por último, en esta primera etapa, entrevistamos a los “*especialistas*” (Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación) que acompañaron la realización del proyecto en diferentes regiones del país y se constituyeron en referentes de las Instituciones de la red colaborativa propuesta por Polos de Desarrollo. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptó la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Taylor y Bogdan, 2007, p.100). El carácter de semi-abiertas de estas entrevistas dio lugar a que el entrevistado adquiriera un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente y con el proyecto.

La tercera parte de la investigación estuvo signada por el trabajo de campo en las instituciones. Se realizaron entrevistas virtuales con directivos, coordinadores locales del proyecto y docentes de los Institutos N°803 de Puerto Madryn (Chubut, Argentina) y la Escuela Normal José Gorostiága de La Banda (Santiago del Estero, Argentina). Decidimos hacer un trabajo etnográfico intensivo en el Instituto de Formación Docente N° 35 de Monte Grande (Buenos Aires, Argentina) ya que es una de las instituciones del país que, en la actualidad, da cuenta y continúa potenciando la producción y los proyectos emanados de los Polos de Desarrollo luego de transcurridos casi 17 años. Allí utilizamos entrevistas en profundidad a directivos, docentes, estudiantes, personal de la institución, realizamos grupos focales, notas de campo, tomamos registro fotográfico, revisamos documentos de archivos y por sobre todas las cosas confeccionamos un diario autoetnográfico que nos permitió, como investigadores sociales, narrar nuestra propia implicación en el proceso investigativo³.

Como podemos apreciar la investigación consta de múltiples instrumentos y en abundancia. En presente artículo solo expondremos y analizaremos algunos retazos narrativos que nos parecen enriquecedores y pertinentes a los objetivos de esta producción. Se han resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados salvo en los casos donde nos han manifestado su consentimiento para hacerlos públicos. De todas formas, en cada narrativa se distingue el rol del sujeto en relación al proyecto Polos de Desarrollo y los institutos investigados.

3. Resultados de investigación: potencialidades pedagógicas del proyecto Polos de Desarrollo. Voces que dicen, narran y sienten

Las narraciones que recuperamos a continuación entran no solo percepciones personales sobre la política, sino vivencias, recuerdos, metáforas que vienen a nuestro auxilio a la hora de interpretar una política pública de formación docente como lo fue Polos de Desarrollo. De las narraciones y los documentos analizados se desprende que el proyecto en cuestión tuvo como principal objetivo el fortalecimiento y el enriquecimiento de la formación docente y de las

³ Durante todo el proceso de investigación se han realizado más de 30 entrevistas. A las 8 entrevistas a los coordinadores del proyecto y a los asesores nacionales, se suman los testimonios de los referentes de la formación docente que no participaron del proyecto Polos (5), los especialistas que acompañaban las experiencias en los institutos sede (4) y los diversos instrumentos utilizados para cada Instituto de Formación Docente. A saber: Instituto N°803 de Puerto Madryn (2 entrevistas), Escuela Normal José Gorostiága (3), Instituto N°35 de Monte Grande (10 entrevistas, 2 Grupos Focales, 250 fotos y más de 6 videos: <https://www.youtube.com/watch?v=zH1BqfEQIFk>)

instituciones formadoras. El mismo se propuso potenciar la formación de los futuros maestros proponiendo redes de trabajo colaborativo entre las instituciones educativas regionales a través de 7 líneas de especialización que los propios actores locales escogían. El 39% de los institutos trabajaron en la línea de Práctica Docente, el 18% en la línea de Didácticas Específicas y Regímenes Especiales, el 14% estuvo signado por la temática de Diversidad Cultural, el 11% se abocó al Currículum de Formación, el 9% en la línea de Tecnología Educativa, el 6% trabajó con Aprendizaje y fracaso escolar y por último el 3% desarrolló propuestas en torno a aspectos Institucionales (Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación).

El proyecto, desde su concepción abogó por la colaboración y la ayuda mutua desde donde se mejoraría la calidad de la educación (Fullan. 2016). En la normativa consultada queda explícito de la siguiente forma:

“El polo de desarrollo es el nodo de una red de instituciones educativas. Esta red supone trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. La institución formadora de docentes requiere estar relacionada con una universidad a través de alguna unidad académica, escuelas de diferentes niveles y modalidades próximas geográficamente al Polo y otros organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales” (Anexo N°1 Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación).

Desde allí, la estrategia que se implementó en el marco del Programa Nacional de Formación Docente fue la de conformar redes solidarias de trabajo y poder lograr la articulación de todas las propuestas de trabajo que enseñen a romper el aislamiento como manera constitutiva del trabajo docente. Para ello se constituyeron nodos que servían de articuladores del gran tejido de instituciones anexadas al mismo en torno a un proyecto pedagógico que podía ser de carácter fundante o creado a los fines del proyecto Polos. Las voces de los coordinadores nacionales, provinciales y especialistas designados para acompañar los proyectos dan cuenta de la esencia y filosofía del proyecto:

“Frente a la expansión del sistema educativo que se vivió durante las últimas dos décadas del siglo XX, la docencia requería niveles cada vez más altos de formación. Por ello el Programa Nacional de Formación Docente, coordinado por Edith [Litwin] apuntó al establecimiento de sólidas redes de instituciones formadoras y a fortalecer los vínculos de éstas con las escuelas. Las políticas nacionales, provinciales y locales estaban destinadas a la formación de profesores con el objetivo de generar buenas prácticas de enseñanza y que con ellas puedan mejorar la educación en general” (Entrevista a Mariana Maggio Coordinadora Nacional del Proyecto Polos de Desarrollo).

“El proyecto Polos de Desarrollo se propuso mejorar y potenciar el desarrollo académico de las Instituciones de Formación Docente así como favorecer su apertura e interrelación en la comunidad en que se desenvolvía [...] Cada Polo se constituyó en el nodo de una red de instituciones educativas para el desarrollo de trabajos colaborativos y de apoyo mutuo. Para concretar el proyecto se dotó de infraestructura tecnológica a los institutos y se designaron referencistas, profesionales con trayectoria académica con el objeto de orientar los desarrollos de los proyectos” (Entrevista a Marilina Lipsman, Subcoordinadora del Proyecto Polos de Desarrollo).

“Cualquier programa del estilo de Polos de Desarrollo que signifique establecer lugares, espacios de reflexión, y la posibilidad concreta de formar Redes, con los docentes involucrados, con la comunidad y con los especialistas, cualquier proyecto de este tipo es una herramienta fuertísima en el desarrollo de políticas públicas participativas y democráticas para el sector formador” (Entrevista a referente del campo de la Formación Docente).

En las narrativas de la coordinadora y subcoordinadora del proyecto se evidencia la importancia que los sujetos le otorgan al trabajo en red entre instituciones educativas. Un trabajo que aspiraba a ser colaborativo entre los institutos de formación docente, las universidades y las escuelas asociadas al nodo. En el caso del testimonio de Maggio recupera la noción de “*buenas prácticas de enseñanzas*”. Dicha perspectiva didáctica se tornó potente en la primera década de los años 2000, “*La buena enseñanza no puede reducirse nunca a técnica o competencia (...) la enseñanza es moral porque está diseñada para beneficiar a la humanidad. Los fines morales están en el centro del trabajo de todos los docentes*” (Day, 2006: 31). El autor, asimismo, expresa que entre los factores primarios de la buena enseñanza, son fundamentales: las cualidades internas del maestro, el empeño continuado por alcanzar la excelencia, la preocupación por el desarrollo y un compromiso profundo para dar las mejores oportunidades posibles a cada alumno. De modo que se ocupa de las dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes por su incidencia en la enseñanza. “*La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje, su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos*” (Day, 2006, p.32). De alguna forma lo que el proyecto Polos de Desarrollo intentó potenciar en las instituciones fue justamente las buenas prácticas de enseñanza que se tornan potentes para la formación de futuros docentes.

Al mismo tiempo, los sujetos destacan la posibilidad que les otorgó dicho proyecto para revisar sus propios marcos teóricos, sus prácticas docentes y sus contextos más próximos de intervención pedagógica:

“En los Polos [los docentes] se preguntaron por la naturaleza pedagógica, de los usos, de los conocimientos a ponderarse y de los sujetos que se forman [...]El Polo les proporcionó a los Institutos de Formación Docente para que piensen hacia dentro, pero pensando hacia afuera. Es decir ¿Cuál es la fortaleza que tengo aquí en el instituto para poder proyectarla hacia afuera, hacia la comunidad? ¿Y qué me pueden aportar las otras instituciones a mis debilidades?” (Entrevista a referencista del Proyecto Polos de Desarrollo).

“Concebimos a los Institutos Sedes del proyecto Polos de Desarrollo como lugares que empezaron a abrirse a la comunidad no solo en términos pedagógicas, sino también culturales. El proyecto significó una posibilidad que tuvieron los actores de encontrarse en torno de debates, que tuvieron que ver con volver a pensar las prioridades de las políticas de formación docente en Argentina. Pensamos Polos de Desarrollo porque estamos comprometidos con una formación crítica, reflexiva y comprometida de nuestros estudiantes, los futuros docentes, para la conformación de una sociedad más solidaria y democrática” (Entrevista a Mariana Maggio Coordinadora Nacional del Proyecto Polos de Desarrollo).

Las narrativas de los sujetos que han coordinado o referenciado el proyecto Polos de Desarrollo, vuelven a destacar como potencialidad pedagógica de la política, la constitución de redes solidarias de trabajo colaborativo y la apertura pedagógica y cultural a la comunidad local. Se desprende de sus relatos la importancia del trabajo articulado de instituciones como base potente para el fortalecimiento tanto de los institutos, como de las escuelas asociadas a los polos:

“Los polos tuvieron la ventaja de fortificar tanto al interior del Instituto como fortificar el enraizamiento en la comunidad local y la comunidad académica. No puede pensarse un Polo si no hay articulación, si no echa raíces que generen redes.” (Entrevista a miembro del Equipo Polos de Desarrollo de la Pcia. de Buenos Aires, 2005-2010).

“La única manera de fortalecer es trabajar articulado con otro, porque si no la propia endogamia te mata. Cuando un Instituto se aísla es muy difícil. Por eso fueron tan importantes los Polos porque invitaban a los institutos a salir de sí mismos y socializar proyectos. No solo con otros institutos, sino con escuelas, sindicatos, ONG.” (Entrevista a miembro del Equipo Polos de Desarrollo la Pcia. de Buenos Aires, 2005-2010).

Otro de los resultados que arrojan los testimonios, es el carácter federal, situado y contextual que protagonizó el proyecto. De la investigación se desprende que cuando una propuesta pedagógica y de innovación parte desde los contextos y los sujetos que la llevarán adelante, a pesar de las interrupciones políticas en los niveles nacionales o provinciales, el proyecto en las instituciones y en la región continúa funcionando. Es la libertad y el empoderamiento de los sujetos lo que hace que una política pública, específicamente educativa o de formación de profesores, tenga éxito (Birgin, 2012). Aquí deseamos nuevamente dejar hablar a los actores locales. En este caso recuperamos los relatos de quienes fueron, en parte, el rostro humano de la política de los Polos de Desarrollo en los diversos Institutos de Formación de Argentina:

“Una de las cuestiones más importantes del Proyecto Polos de Desarrollo, fue la posibilidad que esta propuesta tenía de generar diagnósticos institucionales, detectar debilidad, potenciar fortalezas, e involucrar sobre todo a todos los profesores de una institución de nivel superior en el análisis de sus problemáticas y en el diseño de intervenciones que puedan aportar a la creación de soluciones” (Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo del Instituto N°803, Puerto Madryn, Argentina).

“Considero también que la propuesta Polos de Desarrollo fue una experiencia democrática y democratizadora en el Instituto 803, sobre todo porque su línea de temática fue decidida entre todos los docentes, con la representación de miembros de los diferentes programas y creo que implicó un fuerte trabajo colaborativo hacia el interior de la institución” (Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo del Instituto N°803, Puerto Madryn, Argentina).

“El proyecto Polos en nuestro Instituto [Escuela Normal José Gorostiága] permitió preguntarnos desde el campo de la educación, qué entendemos por teoría, por práctica pedagógica, innovar nuestras prácticas, hacer provechosa la revisión del modelo que actuamos en las prácticas educativas, el darnos la oportunidad de transformar nuestro vínculo con el conocimiento” (Coordinadora del Equipo Polos de la Escuela Normal José Gorostiága, Argentina).

Las narraciones que continúan hacen referencia al proyecto concreto que desarrolló el Instituto de Formación Docente de Monte Grande referido a las buenas prácticas de enseñanza en la Didáctica de las Ciencias Naturales. Las actividades que surgieron en el marco de la política pública que describimos aquí son: El Museo de Ciencias Naturales, las Jornadas de Ciencias, la creación de un Mesocosmos, investigaciones en la Laguna de Rocha, y la creación del canal de youtube 35ciencias en donde se proyectan videos educativos con la participación de los estudiantes del profesorado de Biología, Química y Física del Instituto. Estas actividades, se articulan con las escuelas asociadas, jardines de infantes de la región y son significativas en términos pedagógicos y de formación de los estudiantes del profesorado.

“La sensación es que nosotros pudimos encontrar la oportunidad de concretar y de hacer muchas cosas que de hecho se estaban haciendo, pero no tenían el tiempo institucional para hacerlo, lo sacábamos de otros lados. El polo nos permitió contar con el tiempo institucional y con recursos. En ese sentido fue muy bien aprovechado” (Docente del Equipo Polos de Desarrollo, Instituto N°35 de Monte Grande, Argentina).

“[El proyecto] fue casi una excusa que nos habilitaba y ameritaba la posibilidad de que nosotros desarrolláramos las actividades que estaban pensadas desde antes del proyecto. Fue como una onda expansiva... empezamos a motorizar algo que cobró vida propia acá en el Instituto pero iba dando frutos en el exterior. En el exterior del Instituto, es decir local y regional” (Docente del Equipo Polos de Desarrollo, Instituto N°35 de Monte Grande, Argentina).

Al comienzo del artículo sostuvimos que una de las potencialidades de Polos de Desarrollo, además de ser en su esencia una política situada, participativa y de fortalecimiento, pretendió potenciar y crear verdaderas propuestas pedagógicas innovadoras. Las producciones de los Institutos, y de las instituciones asociadas evidencian una alta dosis de innovación y

creatividad, dos elementos que en la formación docente no pueden ausentarse. Desde nuestra perspectiva, entendemos a la innovación como una selección creadora, una manera diferente de la habitual en la organización y utilización de recursos humanos y materiales para alcanzar fines concretos. Por lo tanto, como sostiene Elisa Lucarelli, *“toda innovación lo es (y se da) en relación a un determinado contexto, de cuya situación habitual tiende a distanciarse la práctica innovativa”* (2010, p. 24). Es un cambio con ruptura de status quo, un salto, una discontinuidad que modifica el sistema, impidiendo la mera repetición de las prácticas habituales para alcanzarlo. En este sentido se concibe a la innovación como sinónimo de mejoras puntuales de la praxis educativa (Rodríguez, González y Sánchez, 2016). De alguna manera la innovación que propuso Polos de Desarrollo buscó el protagonismo de los actores locales a través de sus prácticas docentes y en cuyo marco se redefinen las notas de complejidad, multireferencialidad, implicación personal, simultaneidad, creación e inmediatez.

En la innovación de las propuestas pedagógicas trabajadas en los Polos de Desarrollo de nuestra investigación, se pone en juego la propia capacidad de improvisación y creatividad de los sujetos que llevan adelante dichas experiencias. Así lo manifiesta un grupo de docentes entrevistados del Instituto N°35 cuando se les consulta por su trabajo y producciones en el marco del proyecto:

“El mismo Proyecto Polos es algo que volvería hacer, porque para nosotros fue una experiencia importantísima. Nos permitió innovar en nuestra propia práctica como formadores, pero a la vez lo hicimos junto a los estudiantes y junto a las instituciones que visitamos y que nos visitan.” (Docente del ISFD N°35- Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo).

“Todos somos muy creativos. Eso nos da pie a responder de manera creativa. Es decir, intentamos responder las demandas de los estudiantes, de los futuros profesores con la creatividad. La creatividad no se enseña desde un manual, se practica. Y la educación es creatividad. Sin creatividad, sin movimiento, sin innovación no podemos llegar a lo profundo del proceso de formación de profesores, en nuestro caso de Ciencias Naturales. Es central en el equipo la creatividad. Y en el proyecto Polos de Desarrollo quedó bien en evidencia. Las actividades fueron producto de la creatividad y de las ganas de hacer”. (Docente del ISFD N°35-Miembro del Equipo Polos de Desarrollo).

“En el contexto en el cual se está, el docente, tiene que animarse a crear y esa creación es la didáctica que va a ofrecer un montón de recursos para que el chico puede llegar a entender, y ahí está un poco el acompañamiento que hablaba Paula. Yo hablaba del telescopio, acercando lo que está lejos... nosotros tenemos que hacer las cosas fáciles como profesores de ciencias, y esa creatividad es importante para poder crear con lo que tenemos y hacer una didáctica potente.” (Docente del ISFD N°35-Miembro del Equipo Polos de Desarrollo).

Creación, innovación pedagógica, fortalecimiento y colaboración se conforman en la base de una política pública para la formación docente con innumerables potencialidades como lo fue Polos de Desarrollo. Las narrativas dan cuenta de ello y estimulan a la creación de políticas públicas con verdadero rostro humano, tomando las experiencias y las voces de los territorios habitados por los sujetos en donde ellos mismo son los creadores (Gvirtz y Torres, 2015; Bohoslavsky y Soprano, 2010).

4. Conclusiones y futuros debates

“Para mí el proyecto Polos de Desarrollo y el trabajo en Ciencias Naturales aquí en el Instituto es como una noche estrellada en el espacio. Aquí siempre hay algo por construir, siempre hay algo por conocer, siempre hay algo para hacer. Entonces, como el espacio es tan grande, creo que se asemeja mucho al espacio. Nunca nos vamos a aburrir, siempre va a haber algo nuevo. Siempre va a ver una nueva

propuesta, y siempre va a haber gente dispuesta a trabajar. Es una oportunidad" (Docente del ISFD N°35-Miembro del Equipo Polos de Desarrollo).

Decía en una entrevista en el año 2001 la Dra. Edith Litwin, coordinadora del Programa Nacional de Formación Docente:

"Los procesos de formación docente tienen que ver con personas que están pensando la educación desde todos sus niveles, desde formación inicial, hasta los posgrados. Esto tiene que ver con formación continua, con formación permanente. Pero tiene que ver con algo que es inherente a la condición humana, que es seguir aprendiendo, seguir estudiando, seguir mejorando cada una de nuestras propuestas y prácticas en el aula, desde ese lugar el desafío de nuestro país y el de todo país que quiera avanzar hacia el progreso, en las condiciones que se encuentre, necesariamente, pasará por la formación docente" (Entrevista realizada a Edith Litwin, Directora del Programa Nacional de Formación Docente, diciembre de 2001).

La formación docente es un trayecto continuo de aprendizaje. De alguna manera, *"formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y, en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar"* (Souto, 2016, p. 19). Formación implica, entonces, caminos de cambios en uno mismo y en los otros. Un camino, una transformación que se hace junto a otros. Pensar la formación docente desde una lógica compleja, dinámica y multireferencial nos permite acercarnos al objeto de estudio desde una mirada mucho más rica y aportarle, de esta manera, nuevos enfoques para su mejora y potencialidad. En este sentido, cuando los protagonistas narran sus historias y resignifican sus propias experiencias, no queda más que escuchar e implicarse en su relato. En este artículo intentamos visibilizar pinceladas de una investigación doctoral mucho más amplia y compleja en donde paso a paso se van hilvanando las huellas que dejó el proyecto Polos de Desarrollo en las instituciones y en los sujetos que lo protagonizaron.

La narrativa se nos presentó como camino metodológico alternativo y a la vez potente para la indagación de un objeto de estudio que hasta los últimos años solo se ha abordado desde la centralidad del estado y sus correlatos en los documentos oficiales. De allí el primer hallazgo de la investigación, la narrativa se muestra como una posibilidad epistemológica y metodológica para abordar los estudios de las políticas públicas en materia educativa, otorgándoles a éstas un rostro particularmente humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010).

En lo que respecta a los resultados y datos arrojados por el análisis y recopilación de documentación oficial del Ministerio de Educación Nacional, se explicita que se implementaron 84 proyectos Polos de Desarrollo a lo largo de la República Argentina. Los Institutos trabajaron en red con instituciones asociadas: una universidad nacional mediante alguna unidad académica (una cátedra, un departamento, un instituto o una facultad); más de una escuela, todas ellas próximas geográficamente al polo, pero de características sustantivamente diversas como campo de acción educativa, y otros institutos en una acción concertada con las jurisdicciones. Participaron del Proyecto 5.500 docentes, estuvieron involucrados 39.000 estudiantes y las instituciones asociadas fueron más de 1100 (Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente 2000-2001. Ministerio de Educación de la Nación). Al mismo tiempo, el proyecto Polos significó una oportunidad, un catalizador para las instituciones y sus docentes de generar propuestas pedagógicas significativas para sus estudiantes. Las diversas líneas de especialización detalladas en el cuerpo del artículo demuestran la variedad de inquietudes educativas con las que lidian los docentes en los contextos particulares de enseñanza.

Uno de los hallazgos más interesantes que propone la investigación es el carácter participativo y contextual del cual se alimentó el proyecto Polos de Desarrollo. Fueron los mismos sujetos institucionales quienes definieron las propuestas y los modos de intervención en la práctica cotidiana. Ese respeto por los procesos locales fue lo que a nuestro criterio hizo posible su continuidad en diversas provincias argentinas.

Quisiéramos plantear en estas consideraciones finales algunas discusiones posibles que se manifiestan hasta el momento en la investigación y que serán objeto de indagación en el futuro.

En primer lugar debemos preguntarnos desde un nivel macro de la política analizada: ¿cuánto de la crisis estructural vivida en Argentina en los años 2000 y 2001 determinó los logros y dificultades de la política de Polos de Desarrollo? ¿Cuánto del pragmatismo político partidario atenta en la concreción de políticas educativas a largo plazo que respeten los procesos de las comunidades locales y los sujetos destinatarios de las mismas?

La segunda tensión que se presenta hace referencia al nivel mesopolítico (Ball, Junemann y Santori, 2017), es decir al entramado complejo entre los diversos niveles de gestión de la política: ¿Qué características tuvo dicha vinculación interniveles jurisdiccionales en el proyecto Polos? ¿Cómo influyen en la concreción de las políticas públicas el control de las partidas presupuestarias y su recorrido burocrático en las diversas jurisdicciones? ¿Cómo incidió esta tensión en el cumplimiento de los proyectos?

A pesar de las complejidades de las que ha sido protagonista el proyecto analizado, creemos pertinente su sistematización y recuperación en el campo de la formación docente. La ausencia de trabajos académicos en relación al objeto de estudio que detallamos se transforma en deuda para el sector formador argentino. Al mismo tiempo, explicitamos nuestro posicionamiento epistémico-político de dar cuenta, mediante nuestras investigaciones, de aquellas experiencias pedagógicas que han sido potentes en términos educativos y formativos. Consideramos que el aporte de estas indagaciones radica, justamente, en visibilizar las potencialidades y los logros de aquellos proyectos de formación docente que han significado un intento de fortalecimiento para el sector pero que lamentablemente han quedado obturados por el pragmatismo político y sus objetivos coyunturales. Así lo argumenta una docente del Instituto de Monte Grande:

“Yo quisiera que este proyecto se ponga sobre el tapete. Que pusieran sobre el tapete lo que se hace cuando hay tanto que se hace y que tiene tanto recupero pedagógico. Entonces tiene que formar parte de las políticas públicas, o por lo menos ingresar en el debate. Polos de Desarrollo sin duda fue una política de alto recupero pedagógico y no aprovecharla y resinificarla en el futuro sería una pena”. (Docente y Coordinadora del Equipo Polos de Desarrollo del Instituto N°35 de Monte Grande, Argentina).

Para concluir el presente trabajo narrativo recuperamos testimonios que evidencian recuerdos, experiencias, metáforas, sensibilidades y sentidos vitales que entran una urdiembre (Flores y Porta, 2013) que nos dimensiona la huella que una política pública como Polos de Desarrollo, puede dejar en la subjetividad de quienes participaron en su concreción.

“El trabajo en el Polo de la Escuela Normal José Gorostiága lo recuerdo con mucho cariño y nostalgia. El rol de los docentes y su compromiso en la propuesta fue total. Los rectores que organizaron tiempos institucionales para habilitar los debates e invitar a los docentes de otras instituciones anexadas a la red del Polo. Todos trabajamos mucho de manera colaborativa, solidaria, paciente y respetuoso de la labor del colega. La propuesta tuvo eso, mucho respeto por las instituciones y los actores educativos locales” (Coordinadora del Equipo Polos de la Escuela Normal José Gorostiága, Argentina).

“El proyecto Polos permitió realizar una mirada crítica y pensar la propuesta de fortalecer el instituto a través de un proyecto pedagógico situado en las prácticas como un desafío que se tradujo en la posibilidad de crecer con otros, lo cual supuso acrecentar y mejorar nuestros conocimientos, fortalecer actitudes participativas y de cooperación mutua, superar estereotipos y temores. Animarnos a innovar en la línea de prácticas docentes. Fue una suerte de comenzar a hilar despacito la diversidad

institucional de nuestros asociados, para tejer un sueño compartido” (Coordinadora del Equipo Polos de la Escuela Normal José Gorostiága, Argentina).

“El proyecto Polos de Desarrollo en la institución deja un antes y un después. Es decir, la Institución no queda de la misma manera después de haber participado de esta experiencia. Sobre todo queda el vínculo establecido con instituciones que permitieron seguir trabajando en temáticas que a la fecha no se habían abordado” (Coordinadora del Equipo Polos del Instituto N° 803 de Puerto Madryn, Argentina).

5. Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Programa Nacional de Formación Docente. Informe de Gestión 2000-2001*.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. *Programa Nacional de Formación Docente Informe de Gestión 2000-2001*.
- Ball, S. Junemann, C. y Santori, D. (2017). *Globalisation and Education Policy Mobility*. London: Routledge.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. Vol 2(2). 341-365.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Esner, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Fernández, L. (2011). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”. *Revista Praxis*. 14(1). 66-76.
- Flores G. & Porta, L (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Revista de Educación de Extremadura*. 5(1). 29-49.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- García, M. (2015). “Intervenciones disciplinares, experimentación, continuidad, abducción”. Jornadas de Investigadores. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM ISSN 2469-0678 <http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wpcontent/uploads/2015/12/>
- Guber, R. (2015). El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. Buenos Aires: IDES.
- Gvirtz, S y Torre, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa en: Tedesco, J.C. (comp) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lucarelli, E (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Baudino ed.
- Marquina, M; Mazzola, C y Soprano, G. (2009). La diversidad de enfoques y abordajes en la configuración del campo de estudios de la educación superior en la Argentina. En: Marquina, M; Mazzola, C y Soprano, G. *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

- Morin, E (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. París: Robert Laffont.
- Porta L. y Flores. G (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol 5(2). 60-73.
- Porta, L. y Yedaide, M.M. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza. *Actualidades Investigativas en Educación*. 16(1), 1–17.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal fo Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 35-46.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica* Buenos Aires. Paidós.
- Rodríguez-Entrena, M.J., González-Barea, E.M y Gámiz, V. (2016). La perspectiva de innovación que se impulsa desde la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1). 193 -209.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.



Trayectoria biográfica de un alumno que abandona Pedagogía en la Universidad de Granada

Biographical trajectory of a student who dropout Pedagogy at the University of Granada

Emilio Jesús Lizarte Simón,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 22 de junio de 2017

Fecha de revisión: 15 de julio de 2017

Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2017

Lizarte, E.J. (2017). Trayectoria biográfica de un alumno que abandona Pedagogía en la Universidad de Granada. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 267–282.



Trayectoria biográfica de un alumno que abandona Pedagogía en la Universidad de Granada

Biographical trajectory of a student who dropout Pedagogy at the University of Granada

Emilio Jesús Lizarte Simón, Universidad de Granada, España
elizarte@ugr.es

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido analizar las variables específicas que intervienen en el abandono así como los perfiles y trayectorias de ingreso de los estudiantes que abandonan durante los primeros años de carrera. El hecho es que, como consecuencia del aumento del número de investigaciones que analizan el abandono, se siguen utilizando multitud de metodologías para poder concretar y paliar el fenómeno del abandono universitario. La investigación se centra en una entrevista de una alumna que abandonó los estudios del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La investigación transversal que hemos realizado ha sido mediante una metodología biográfica-narrativa. Así, para la recogida de la información hemos utilizado una entrevista semiestructurada en profundidad a través del modelo de entrevista de Torrado (2012). Se establecen resultados en torno a la caracterización del perfil de abandono y se discute en profundidad sobre las principales causas que intervienen en el fenómeno del abandono.

Abstract

The aim of this study has been to analyse those specific variables which take place in dropout and also in students' profiles and paths corresponding to those who drop out in their first or second year. As a result of the increase in dropout research a myriad of methodologies are regularly used to materialize and reduce the effect of university dropout. This piece of research is based on an in-depth interview with a student who dropped out her Pedagogy degree studies at the Faculty of Education, University of Granada. This cross curricular study has been carried out following a bibliographical-narrative methodology. Data have been gathered through a semi-structured in-depth interview following Torrado's model (2012). Results allow to characterize dropout and the main reasons that take part in the process are thoroughly discussed.

Palabras clave

Educación superior; Permanencia; Retención estudiantil; Abandono; Perfil de estudiantes; Narrativas

Keywords

Higher education; Persistence; Student retention; Drop-out; Students' profile; Narratives

1. Introducción

El abandono universitario sigue siendo uno de los indicadores más utilizados para considerar la calidad educativa (Biggio, Vázquez & García, 2015). El problema de la deserción universitaria sigue siendo un tema complejo, por la pluralidad de perspectivas y variables implicadas en el proceso de abandonar los estudios universitarios (Tinto, 1989). Son numerosas las universidades que instauran políticas educativas para reducir la tasa del abandono universitario (Araque, Roldán & Salguero, 2009). Algunos autores como García et al., (2013) establecen que la tasa de abandono no es un indicador totalmente fiable debido a que no se valora completamente la influencia de los contextos y situaciones múltiples. El hecho es que, como consecuencia de este conglomerado de factores que influyen en la decisión de abandonar no obsta para que, con independencia de las características de cada institución, se pueden ofrecer algunas conclusiones que permitan profundizar sobre las variables que influyen en tal decisión de no continuar con los estudios.

Algunos de las variables que influyen en el abandono universitario son por temas psicológicos, familiares, sociales, relación con sus iguales dentro del aula y con su profesor y el nivel de conocimientos previos a la universidad (Araque, Roldán & Salguero, 2009, Landry, 2003). Marín, Infante y Troyano (2000) explican que los aspectos motivacionales y actitudinales presentan un predictor significativo de fracaso académico mayor o igual que los aspectos cognoscitivos o intelectuales. Así, el estudio de Rodrigo, Molina, García-Ros y Pérez-González (2012) muestra que las variables sociodemográficas y educativas relacionadas con el abandono son: tipo de bachillerato, orden de elección de la titulación matriculada, nivel de estudios de los padres y el tipo de residencia durante los estudios.

Es previsible que, durante el primer año de estudios universitarios, la experiencia del estudiante sea importante por el impacto que tiene en el alumno. Estudios como los de Krause, Hartley, James & McInnis (2005) revelan que un tercio de los estudiantes que van a estudiar en la universidad se sienten mal preparados para elegir una titulación y empiezan a experimentar las dificultades propias del estilo de enseñanza universitario cuando conocen sus primeras calificaciones.

Montmarquette, Mahseredjian y Houle (2001) obtienen evidencias que durante el primer semestre en la universidad, la variable predictiva está relacionada con los recursos de apoyo y con el número de estudiantes que componen la clase. Aun así, estos autores, destacan la importancia que tiene el rendimiento académico previo como variable predictiva. En este marco, Esteban, Bernardo & Rodríguez (2016) realizan un estudio con estudiantes de nuevo ingreso y subrayan que las variables que están más relacionadas con permanencia de los estudiantes en la universidad son, el rendimiento académico previo, dedicación de estudio de los alumnos y el tipo de relación constituida con los docentes. Investigaciones como las de Pascarella y Terenzini, (1991, 2005) y Tinto (1993, 2003) muestran que la relación entre los estudiantes y el profesorado es beneficiosa para generar una buena integración académica y social.

De esta forma, nacen en el seno de las universidades diferentes programas de retención para ofrecer servicios académicos y sociales a los estudiantes de nuevo ingreso. Con la misma insistencia que se hace en la elaboración y aplicación de los programas para retener a los estudiantes en las universidades, en el programa académico de cada institución se realizan varias actuaciones para mejorar las vinculaciones con los estudiantes (Fernández & Lizarte, 2015, Nowell, 2017). Asimismo, también constatan que, durante el primer año de estudios universitarios, las finalidades de multitud de programas universitarios tienen el propósito de que los estudiantes participen de forma activa en la comunidad del campus. Esta política universitaria persigue una mayor retención de los estudiantes (Gripenberg y Lizarte, 2012, Nowell, 2017, Rhodes, 2017).

Igualmente, para todos los estudiantes tradicionales, especialmente a los de nuevo ingreso, las interacciones positivas con los miembros de la comunidad del campus contribuyen a la permanencia del estudiante mientras que si se produce un aislamiento o una interacción negativa aumentan las probabilidades de abandonar (Tinto, 1993, 2003).

Como sucede en cualquier otra dimensión institucional, las universidades han tomado un gran interés por los resultados académicos de sus estudiantes como reflejo de la calidad en sus instituciones (Garbanzo, 2007). Cuando hablamos de calidad universitaria, no podemos olvidar de incluir el concepto de abandono como uno de los principales indicadores. Coromina (2001) y Elías (2008) consideran que, a nivel administrativo, un abandono universitario existe cuando un estudiante no se matricula durante dos cursos continuos. En este marco, un abandono puede ser definitivo o transitorio, en el primer caso, el alumno no se vuelve a matricular en sus estudios, y en el segundo caso, tras el paso de un tiempo sin estudiar, el alumno vuelve a matricularse en la titulación que ya había comenzado o en otra distinta (Elías, 2008).

Se clasifican los distintos tipos de deserción, considerando la deserción como un abandono definitivo de la formación académica (Páramos y Correa, 1999), en:

- a. Deserción total: abandono definitivo de la formación académica individual.
- b. Deserción discriminada por causas: según la causa de la deserción.
- c. Deserción por facultad: cambio de institución.
- d. Deserción en primer semestre de carrera: por inadecuada adaptación a la vida universitaria.
- e. Deserción acumulada: sumatoria de deserciones en una institución (p.68).

Magallón, Calderón y Soto (2006) señalan que existen 2 tipos para catalogar el fenómeno de la deserción.

1. En función del tiempo puede ser:
 - a. Inicial: se refiere a los estudiantes que interrumpen sus estudios en el primer semestre del programa académico.
 - b. Temprana: alude a los desertores de segundo y quinto semestre de estudios.
 - c. Tardía: cuando los alumnos desertan del sexto semestre en adelante.
2. En función del espacio puede ser:
 - a. Interna: los estudiantes que deciden cursar otro programa de estudios en una misma institución.
 - b. Institucional: hace referencia al estudiante que abandona definitivamente una institución educativa.
 - c. Del sistema: es cuando los ex alumnos de una institución no se inscriben en ninguna otra para continuar sus estudios (p.11).

Y es que, dada la situación actual, finalizar los estudios universitarios es una cuestión importante no sólo para el estudiante sino también para la sociedad en cuestión (Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero y Casanova, 2017). Para investigar el fenómeno del abandono universitario es ineludible la necesidad de describir y analizar los fundamentos teóricos y empíricos más relevantes que nos ayuden a entender las causas del abandono universitario y los instrumentos utilizados para su medición, además de las posibles propuestas políticas educativas en educación superior que deben sustentarse para paliar el problema de estudio.

El problema del abandono universitario tiene varias consecuencias que se trasladan, de forma directa e indirecta, a nivel personal e institucional (Cabrera et al., 2006a). A nivel personal, debido a que el alumno acumula una experiencia de fracaso y reflexiona sobre los posibles costes y

beneficios futuros de continuar con los estudios universitarios (Cabrera et al., 2006, Ruè Domingo, 2014). A nivel institucional, ese fracaso puede ser atribuido a la institución derivado de posibles deficiencias formativas que se verán reflejadas en los parámetros de calidad universitaria (Cabrera et al., 2006; Fernández, Gijón y Lizarte, 2014).

El índice bajo de abandono en un centro de Educación Superior se sistematiza en gran parte de las universidades como un indicador de calidad, incluso se pretende que muchas universidades estén en el listado de rankings acreditados por el bajo índice de abandono, tasa de rendimiento académico, tasa de éxito, entre otros (Hernández, Pérez y González, 2014, Viale Tudela, 2014). Las instituciones deben compartir la responsabilidad de las políticas universitarias que no aminoran el problema del abandono (Habley, Bloom y Robbins, 2012).

El Estado, a través de su sistema general de políticas educativas universitarias, es un afectado apreciable en cuanto a que debe atenuar los gastos económicos generados por el sistema formativo universitario que desarrolla sin poder lograr las metas que previamente tenían predeterminadas (Villar, 2010, Patió de Peña y Cardona Pérez, 2013).

2. Metodología

Todo ello constituye motivo para que hayamos optado por una investigación transversal mediante una metodología biográfica-narrativa.

Nuestra investigación forma parte de un muestreo intencional o de conveniencia, ya que es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados debido a la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. La entrevistada corresponde al grupo de estudiantes tradicionales.

Los requisitos que se utilizaron para la selección fueron:

- a. Haber sido estudiante en alguna de las titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada
- b. Haber abandonado en los dos primeros años de la titulación universitario.
- c. Durante el curso 2015/16 no haber renovado la matrícula para estudiar en el próximo curso académico y estar de baja como alumno en la base de datos de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Exponemos una tabla con la información identificativa del sujeto que fue entrevistado durante el curso académico 2015/16

Tabla 1. Caracterización de los participantes en la entrevista

Nombre	Sexo	Edad	Origen	Estudios Abandonados	Acceso a la Universidad	Decide Abandonar	Situación actual
María	Mujer	19	Provincia de Jaén	Grado en Educación Primaria	Bachillerato	A mitad del segundo semestre	Realiza cursos de formación

Seleccionar la muestra con la que vamos a realizar la entrevista es una parte relevante en una investigación, ya que se debe seleccionar a las personas más representativas y las que más información pueden aportar para analizar el tema objeto de estudio (García Hoz y Pérez Juste, 1989).

Los datos cualitativos procedentes de las entrevistas han sido transcritos y procesados en word para, posteriormente, ser sometidos a análisis de contenido agrupando las categorías direccionales encontradas en once dimensiones.

3. Resultados de las entrevistas biográfico-narrativas

Atendiendo a Dorio y Corti (2014), exponer qué sucede y cómo afecta el primer año universitario a la trayectoria social y académica del estudiante es fundamental para las universidades. Primero, por el impacto socioeconómico que se ve derivado por un gasto que repercute en el sistema de financiación de la institución. Segundo, debido a que los estudiantes que acceden a la universidad por primera vez deben afrontar el primer año de carrera y es trascendental examinar los factores que permanecen, cambian o desaparecen Dorio y Corti (2014).

3.1 Antecedentes y trayectoria formativa

Se expone como primer resultado de la entrevista el biograma correspondiente a la trayectoria formativa de la antigua que abandonó los estudios universitarios.

3.1.1 Biograma de María

FECHA	EPISODIO	COMENTARIO
1997	Nacimiento	<i>"soy María de un pueblo que es pertenece a Jaén" "En el 1997, la fecha exacta no quiero comentarla y no decirla vamos"</i>
	Padres con profesión no cualificada	<i>"mi padre vive del campo..." "mi madre vive también del campo y somos de mirar el dinero que entrar en la casa"</i>
	Relación significativa con su abuela materna	<i>"con ellos más, para mí mi abuela era especial" "le tenía mucho cariño, se portaba bien conmigo, es que la he querido mucho" "sí y me daba regalos...me enseñaba mucho" "pues hacer mantecados, coser aunque no aprendí. Pero estaba a gusto con ella, me sentía querida porque me sentía bien con ella en su casa" "cuando podía sí. Murió y eso me afectó"</i>
2000	Relación distante con la maestra de Educación Infantil	<i>"sí, una que me dio, Lucía. Vive aquí y la veo y nos paramos y me dice: cómo te va y yo le pregunto cómo se encuentra" "sí pero un poco de manía si me tenía, regañarme pero creo que yo le caía regular, y listo, no hay más" "no pero se nota que no le caía bien pero lo entiendo porque era muy revoltosa y no sé"</i>
2004	Relación distante con una maestra de Educación Primaria	<i>"buenos, nada en particular. Había otra que me caía fatal, es que no he tenido suerte para los maestros" "porque... como te digo... y a mi ella tampoco, y así había mal ambiente, era hasta el bachiller no me calló ninguna bien con esa maestra nada, es que tú no la consiste, no era mala mujer pero que sí, que yo era también protestona" "lo normal, es que era mala, sino que yo le caía como el culo y yo contestaba, no me peleé ni ella me ha dicho nada así fuerte"</i>
2011	Suspende Física y Química en la ESO	<i>"Pues porque me costaban más, me costaba entenderlas, es que ponte en mi lugar. Matemáticas me costaba menos pero física y química me costó muchísimo, es un horror meterme a estudiar física" "Lo normal, algo podía hacer, a mí no se me daba bien. Es responsabilidad mía, hasta ahí lo asumo, entonces la culpa hay que repartirla y..."</i>
	Metodología dinámica de la profesora de inglés	<i>"...nos ponía un cd y luego seguíamos el libro de inglés" "...pues en voz alta, primero una y luego otra, así en las clases" "buena, la mujer era buena y explicaba y entendía todo bien. Entonces sé regular de inglés, aprobaba con un 6 o 7" "...a pesar de que inglés es inglés si aprendí, se pasaba la hora muy rápido" "pues porque no sé... pasaba rápido y nos</i>

		<i>poníamos hacer lo que decía y estaba divertido, por lo menos para mí, para los otros... para gustos colores” “normal, creo que si era buena, entonces nadie le tenía manía ni nada por el estilo”</i>
2013	Obtiene buenas calificaciones en la ESO	<i>“yo he sido una niña estudiosa, o sea de un 8 o cerca del 8, siempre me he mantenido en la línea del 8. Si sólo en la universidad ha sido donde he caído y entonces saca notas peores...”</i>
2014	Estudia Bachillerato de Humanidades	<i>“escogí el bachiller de Ciencias Sociales, quizás sea el que tenía más asignaturas un poco más asequibles”</i>
2015	Bachillerato es la mejor etapa educativa	<i>“la mejor de todas porque me llevaba bien con todos, o sea aprobaba todas las asignaturas y luego nos divertíamos, y es difícil estudiando”</i>
	Cambia de carácter a partir de los estudios Bachillerato	<i>“pues que si me regañaba no me callaba y le protestaba por cualquier cosa” “en el bachiller ya me callaba y pasaba más. Si, desde el bachiller cambié”</i>
	Mayor nivel académico en los estudios de Bachillerato	<i>“segundo era más complicado porque estábamos haciendo muchos ejercicios para los exámenes y luego tenías que estudiar de memoria para hacer preguntas de desarrollo, es duro y se lleva al ponerte con las clases” “yo por ejemplo al principio si me costó adaptarme porque en la ESO era más fácil, y luego en la ESO te lo dan todo repasado...”</i>
	Latín e Historia son las asignaturas con mayor rendimiento en los estudios de Bachillerato	<i>“Latín e Historia” “estas asignaturas se me daban bien, sacaba buenas notas y motivaban. Si tú por ejemplo estudias con ganas apruebas, piensa que es bachiller y es duro” “Ambas. Depende de los contenidos que dábamos y por ejemplo me resultaban fáciles para aprenderlos. Poco a poco me hacía mis apuntes, lo llevaba al día o se decía que estaban hecho” “la profesora de Latín me gustaba porque mostraba interés y porque las clases tenías que haber estudiado lo del día anterior y luego de historia me gustaba más bien por la asignatura, los temas me resultaban fáciles y podías aprobar con lo que tenías, o copiabas si no te pillan” “la profe de Latín era repasar lo que impartió en la clase de antes y ver cosas nuevas y después mandaba muchas actividades para casa, no eran ejercicios difíciles pero no paraba de mandar actividades. La asignatura molaba y al de Historia era fácil sacarla”</i>
	Obtiene calificación de notable en Bachillerato	<i>“En el bachiller sacaba de media un 7, esa era mi media”</i>
2015	Aprueba la prueba de acceso a la universidad	<i>“yo por ejemplo bien en...siete y pico, siete y si hubiera tenido más tiempo para repasar tendría más puntuación en selectividad”</i>
2015	Comienza los estudios de Grado de Primaria	<i>“primero Psicología, luego Educación Primaria la Bilingüe, después Educación Primaria normal y Derecho, si, o sea en ese orden, si no recuerdo mal” “Si, mucho y psicología era porque se me da bien memorizar y de psicóloga suele tener curro. Puedes montar una en un gabinete de educación, mil historias. Y con Primaria me fijé que si tú llegas y apruebas las oposiciones... es un trabajo estable y es un trabajo muy bonito. Al final me escogieron en Primaria, suerte”</i>
2016	Valoración negativa de la experiencia universitaria	<i>“mi experiencia en la universidad? sinceramente mala, ahora tengo que ponerme porque el año fue perdido. Anda que...”</i>
2016	La ruptura con su pareja provoca un menor rendimiento académico	<i>“...lo dejé con mi novio y me afectó y tuvimos peleas y mal rollo y eso provocó que me pusiera más nerviosa y luego tenía poquíssimas ganas de estudiar, tenía ganas de irme a mi casa”</i>
	Realiza una actividad remunerada	<i>“Bueno la verdad es que estamos bien, somos de una clase normal que vivimos del campo, hay años que hay cosechas y se gana un buen dinero pero hay otros años que no hay tanta cosecha, o sea no se gana.</i>

	<i>En mi caso estoy trabajando porque es una responsabilidad por todo el dinero que le hago gastar a mi padre y lo hago porque quiero...”</i>
En el próximo curso académico comenzará los estudios de FPGS de Integración en Jaén	<i>“quiero sentirme bien con todo y empezar de nuevo y olvidar el año que estuve en Granada, es que pasé tan malos ratos...” “Sí que lo hay, he visto un ciclo de integración y me hablaron bien y lo voy hacer allí, es que quiero cambiar de aires” “integración, con ese puedes trabajar en guardería, cuidando niños y... puedes seguir con tu carrera, yo que sé, ya veremos”</i>

El biograma que presentamos corresponde a la vida formativa de María. Tiene 19 años de edad. Nació y vive en un pueblo de la provincia de Jaén. Pertenece al grupo de entrevistados más jóvenes. En su trayectoria, las etapas de educación infantil hasta bachillerato han obtenido un buen rendimiento académico. Estudió la modalidad de bachillerato de Humanidades, la única entrevista con este tipo de modalidad.

María valora de forma positiva el paso por todas las etapas educativas, pero destaca la etapa del bachillerato como la mejor. Durante la etapa de María por la Educación Infantil podemos destacar que tiene una relación distante con una maestra de Educación Infantil y Primaria. Suspende las asignaturas de Física y Química en la ESO. Le gusta la metodología de la profesora de inglés porque sus clases son dinámicas. Latín e Historia son las asignaturas con mayor rendimiento durante los estudios de Bachillerato. La etapa de bachillerato es la más significativa porque está cómoda con las clases y con el grupo de compañeros. Después del bachillerato, María aprueba con un notable la prueba de acceso a la universidad.

Procede de una familia que todos los miembros trabajan en la agricultura. Los padres desempeñan un trabajo de baja cualificación. Los recursos económicos familiares son básicos, no puede permitirse grandes pretensiones. María tenía una relación significativa con su abuela materna. La ruptura con su pareja y la baja motivación por la titulación hacen que tome la decisión de abandonar los estudios universitarios. Por tanto, María tiene una valoración negativa de la experiencia universitaria

En su biografía, María, piensa que hay tres momentos cruciales que suponen cambios esenciales en su desarrollo personal y formativo. El primero se refiere al cambio de actitud durante los estudios de bachillerato. El segundo hace referencia al estado de tristeza que provoca la separación de su novio. El tercero se basa en la poca motivación por la titulación de Grado en Pedagogía.

Actualmente realiza una actividad remunerada. En el próximo curso académico comenzará los estudios de FPGS de Integración en Jaén.

3.1.2 Asesoramiento académico recibido

En la dimensión “asesoramiento académico recibido” se incluye la valoración que el estudiante tiene a cerca de los servicios de orientación psicopedagógica y personal de administración y servicios de la Facultad.

María, una de las entrevistadas más jóvenes, no está nada satisfecha con el servicio de orientación académica porque considera que no la ayudaron. A pesar de la incertidumbre que vivía previa al abandono de los estudios, María es firme al opinar que le hubiera venido bien recibir algún tipo de servicio que le permitiera estar más motivada por los estudios. Tiene la sensación de que la Facultad no ha realizado todo lo que podría haber realizado para que ella permaneciera en la Facultad.

“nada satisfecho porque no me han ayudado. Nadie dijo nada, ningún profesor o alguno de allí me dijo nada. Es que me sentí sola porque nadie me ayudó ni se acercaron a preguntarme. Entiendo que estamos muchos alumnos y eso tienen que atenderlos,

pero en situaciones como las mías deberían decir... miro a esta alumna para conocer qué le pasa”.

“El asesoramiento académico es pésimo. En mi caso lo fue quizás en otro caso es distinto pero creo que en general es malo”

“todo es cuestionable pero una ayuda por parte de algún profesor o administrativo que me hubiera orientado un poco hubiera sido bueno. Yo sola allí sin conocer a nadie y tener que tomar una decisión así pues te pierdes. Te quedas con muchas dudas que tienes que tomar decisiones tu sola mientras que una ayuda pues viene bien.”

Puesto que la opinión de las actividades realizadas por el personal de Administración y Servicios de la facultad requiere de su solicitud, María declara que, a pesar de su poco trato con los profesionales que trabajan en la Facultad, el personal de Administración y Servicios es normal. Observó que existía diferencia de trato al alumnado en función del profesional que le atendiera. Aun así, su valoración de la gestión y calidad de los servicios ofrecidos por el personal de Administración y Servicios es aceptable.

“mi opinión es que la gente que trabajaba en las consejerías y los otros pues era gente normal. Quiero decir que es gente que te atendían más o menos bien pero no tengo queja de ellos. Hay un montón de alumnos”.

“es cierto que depende del profesor y su forma pues te trataba de una manera u otra, pero quejarme como en plan violento no. Es que había profesores más distantes y serios. En el instituto pasaba un poco igual, cada profesor es de una forma distinta”.

“en general puedo decir que aceptable, normal tal y como están las cosas. Aunque se deben mejorar mucho la atención a nosotros porque es algo que nosotros necesitamos y es necesario. Si tuviera que valorar del 1 al 10 diría que un 5 raspado”.

María valora la comunicación que realiza la Facultad. Opina que la información que recibió sobre asuntos importantes es admisible, ya que pudo estar informada a través de correos electrónicos. Ahora bien, en palabras de María, si quieres que la Facultad tenga en consideración tu opinión, debes de hacerlo de forma oficial. Le pasaron un cuestionario cuando estaba en clase y por ello cree que su opinión es considerada por algunos grupos o sectores institucionales.

“la opinión nuestra algo creo que la miran porque una vez en clase me pasaron un cuestionario para valorar al profesor pero es que hay cosas que no son del profesor. Quiero decir que la Facultad es quien paga a los administrativos o gente especializada que orienta a los alumnos”.

“según mi experiencia lo mejor es ir y pedir ayuda porque la Facultad no va a venir a preguntarte”.

3.1.3. Vida académica

En la dimensión “*vida académica*” se incluyen las valoraciones relacionadas con el grado de satisfacción con la vida académica del estudiante.

María está satisfecha con los estudios de Grado en Pedagogía, con independencia de las mejoras que requiere la titulación.

No obstante, por otra parte, la entrevistada reconoce que su experiencia por la universidad ha sido negativa debido a su falta de implicación académica. Medita sobre los aspectos negativos

que le han influido para no tener una buena experiencia universitaria como el resto de los compañeros de clase.

“¿mi experiencia en la universidad? sinceramente mala, ahora tengo que ponerme porque el año fue perdido. Anda que...” (María)

María, a pesar de juventud, tiene decidido que ante una situación desagradable ella actuará de la misma manera. Incluso podría responder de una manera más radical.

Aunque la entrevistada no ha mostrado signos de no cooperar con los compañeros, si tiene en consideración el tipo de persona que requiere un favor. Para María, es importante conocer a la persona que te pide un favor por si ésta abusa de la gentileza de las personas. Tiene en consideración el tiempo que debe dedicarle para que se cumpla un favor.

Cuando se trata de conocer las variables que han podido influir en el abandono, María matiza que la decisión de abandonar ha estado marcada por la ruptura de su novio. La poca motivación que ella tenía por la carrera ayudó a que tomara la decisión de abandonar los estudios. A ese clima de crispación y malestar se le sumó la mala relación que María tenía con sus compañeras de residencia. Actualmente piensa en estudiar un ciclo formativo de grado superior en su provincia de origen, Jaén. La entrevistada supone que estudiar en otra institución le va a beneficiar a nivel personal y formativo.

“como dije antes, rompí la relación con mi novio y me afecto personalmente. Estaba totalmente mal porque lo veía todo negro, es que sentí que se había reído de mí. Dejé de estudiar y de ir a clase y voy a continuar con una FP de integración social en Jaén”

“rompí con mi novio y empecé a no sentirme a gusto yendo a clase porque no estaba a gusto y yo vi que no. Con las compañeras del piso no había filin y entonces fue cuando empecé a dejar los trabajos y sin terminar, no me gusta hablar de eso” “un poco por eso y romper con mi novio fue algo fuerte, muy fuerte y me juntaba en clase pero amigas de verdad no tenía como antes” “por supuesto que sí, algo que me ayude a olvidar y empezar de nuevo. Como te digo pensar en que salió mal Granda y de nuevo o sea pensar y hacer un ciclo con personas nuevas y de otros sitios es...” “...lo dejé con mi novio y me afecto y tuvimos peleas y mal rollo y eso provocó que me pusiera más nerviosa y luego tenía poquísimas ganas de estudiar, tenía ganas de irme a mi casa” (María)

3.1.4. Persistencia y compromiso

La dimensión “*persistencia y compromiso*” hace referencia al grado de persistencia y compromiso que tuvo el alumno en finalizar sus estudios universitarios.

En general, María siempre ha recibido el apoyo de sus padres para cualquier etapa. Independientemente del propósito de las acciones que ha realizado la entrevistada durante su trayectoria formativa, María ha recibido el apoyo incondicional de sus padres.

Los padres han animado a su hija a que continúe estudiando para formarse mejor. Se alegraron mucho cuando su hija les dijo que iba a estudiar un ciclo formativo de Formación Profesional en la provincia de Jaén.

“mis padres me han ayudado siempre. Toda mi vida me han ayudado en los estudios. María haz esto que es mejor.... María haz lo otro que te viene mejor... Siempre han estado pendiente de mis estudios o de cualquier cosa. Durante los estudios de la ESO me han ayudado, en el Bachillerato también me ayudaron, siempre me han ayudado”

“cuando les comenté que quería continuar con una FP creo que se alegraron porque piensan que no dejo los estudios del todo”

Para María la relación que existe entre los beneficios y los costes que llevan a la obtención del título universitario es compleja. Por ello, María, al igual que la mayoría de encuestados, considera que los costes son mayores durante el proceso de formación pero la obtención del título universitario hace recompensar dichos costes. Destaca que como mínimo, en el momento que el estudiante obtiene el título universitario, los costes son igualados a los beneficios por haber persistido con los estudios.

“yo diría que es difícil saberlo con certeza porque influyen muchas cosas. Mientras estudies vas a gastar mucho dinero en un montón de cosas pero al terminar la carrera merece la pena. Con el título te puedes presentar a las oposiciones para ser maestra”
“cuando te ves con tu título en la mano ves cómo ha merecido la pena y el dinero que has gastado pues se asemeja a eso que hemos hablado, se iguala a los costes que has realizado por estudiar en la universidad”

3.1.5. Sugerencias contra el abandono

La dimensión “sugerencias” incluye aquellas valoraciones del estudiante acerca de las posibles mejoras que podrían hacerse en la Universidad y en la Facultad.

Para María la Facultad debería tener un servicio de orientación psicopedagógica que entre sus servicios ofreciera cursos sobre técnicas de estudio y mejora del rendimiento académico. Por otro lado, sugiere que las asignaturas deberían tener en consideración la situación del alumno, tan personal como académica.

“alguien que te eche una mano, por ejemplo una ayuda para aprobar los exámenes para quienes tengan un problema y luego unas prácticas de asignaturas adaptadas a nosotros, a los problemas que tengas” (María)

En cuanto a las sugerencias que los entrevistados hacen a los estudiantes universitarios, María se centra en dos puntos fundamentales que se basan en las sugerencias. El primer punto se asienta en que los alumnos deben estudiar de forma continua, para ello, el alumno frecuentemente debe repasar los contenidos de las materias de las asignaturas. El segundo punto se basa en que si la titulación le gusta al alumno, éste debe continuar con los estudios de manera positiva.

“...por ejemplo aconsejaría estudiar de forma continua, ponerte a buscar un remedio que puedas cambiar. Si tú sigues estudiando en algo que te gusta diría que estudies y luego sentirte bien, tienes que sentirte bien” (María)

3.1.6. Justificación y valoración de los estudios universitarios

La dimensión “justificación y valoración de los estudios universitarios” recopila las valoraciones que están relacionadas con la decisión de entrar en la universidad.

María decide irse a estudiar la titulación de Grado Pedagogía en Granada por las buenas referencias que sus amigas le hacen, ya que el grupo de amigas de la entrevistada se ha ido a estudiar a Granada. Por este motivo, María elige la Universidad de Granada.

Nuestra entrevistada no estudia la primera titulación escogida por la falta de nota de acceso. María acaba estudiando la tercera titulación que había escogido, en este caso, el Grado en Educación Primaria. Cabe señalar que a María sólo le gustó una asignatura de la carrera que empezó a estudiar.

“primero Psicología, luego Educación Primaria la Bilingüe, después Pedagogía y Derecho, si, o sea en ese orden, si no recuerdo mal. Me gustaban muchas carreras. Todas tienen algo bueno” (María)

3.1.7. Rendimiento académico preuniversitario

La dimensión “rendimiento académico preuniversitario” contiene el rendimiento académico del estudiante antes de entrar en la universidad.

María ha obtenido buenas calificaciones durante los estudios de la ESO, muestra de ello es la nota media de notable que tiene en las calificaciones correspondientes a la ESO.

“yo he sido una niña estudiosa, o sea de un 8 o cerca del 8, siempre me he mantenido en la línea del 8. Si sólo en la universidad ha sido donde he caído y entonces saca notas peores...” (María)

Así pues, María mantiene la calificación media de notable en todas las etapas educativas, incluso en la prueba de acceso a la universidad ella obtiene una calificación de notable.

“En el bachiller sacaba de media un 7, esa era mi media” “yo por ejemplo bien en...siete y pico, siete y si hubiera tenido más tiempo para repasar tendría más puntuación en selectividad” “hasta mi familia se puso nerviosa y eso que tenía preparado los exámenes, entonces aprobé y me fui a Granada...” (María)

3.1.8. Rendimiento académico universitario

La dimensión “Rendimiento académico universitario” hace referencia al rendimiento académico del estudiante durante el periodo universitario.

María prefiere asignaturas que se trabaje y califique mediante trabajos.

“más con los trabajos porque es que los apuntes te lo aprendes de memoria y apruebas el examen. Los trabajos dedicas más tiempo y te acuerdas más” (María)

No obstante, María dedica poco tiempo a la preparación de las asignaturas cuando estaba estudiando en la universidad. Para ella, el grado de dificultad de la carrera es bajo.

“estudiaba en el último minuto y sólo los temas que entraban en el examen, porque es que era fácil aprobar, los examen estaban para aprobar” (María)

A pesar de que la mayoría de entrevistados fueron poco a tutoría, María fue dos veces a tutoría para preguntar las dudas que tenía respecto a su trabajo.

“dos veces fui a tutoría en grupo y luego de forma individual y preguntarle... esas dos veces, o sea esas dos y ya está” (María)

3.1.9. Vida social universitaria

La dimensión “vida social universitaria” es la dimensión que se refiere a las acciones desarrolladas por el estudiante para integrarse en el grupo de clase y en la vida social universitaria.

María sólo queda con sus compañeros de clase para hacer los trabajos. No muestra interés en crear vínculos de amistad con ningún compañero de clase. Es previsible, por otra parte, que su vida social en la universidad fuera débil.

“...con la gente de la Facultad mal y con la gente de mi pueblo y mi exnovio estaba bien. Después cambió y bueno, yo ya estaba mal. Entiende que estuve con mi novio muchos años saliendo con él.”

“no quedaba nunca con ellos. Tampoco quería porque todo estaba un poco a su tema. Otros grupos sí creo que hacían más peña pero en el mío nada. Sinceramente es que yo pasaba. Iba a las clases y sólo eso” “Sólo quedaba con ellos para hacer los trabajos que nos mandaban en las asignaturas. A mí me gustaban más los trabajos individuales pero algunos eran obligatorios hacerlos en grupo. En los trabajos de grupo tenías que quedar si o si con gente de la clase.”

Pese a que la entrevistada concede importancia a las relaciones de amistad para tener un buen clima dentro de la clase, pero no lo hace durante su periodo en la universidad.

“Me parece bien que la gente tienes que estar unida para los trabajos y esas cosas pero yo no quería. Nadie se metió conmigo pero que yo no quería, no le daba importante a conocer gente”

3.1.10. Recursos financieros

La dimensión “*recursos financieros*” se incluyen las inquietudes del estudiante para poder afrontar los gastos originados por continuar con los estudios universitarios.

María no tiene problemas económicos para afrontar a los gastos por estudiar una carrera universitaria. Ella recibió una ayuda del ministerio de educación. Los padres de la estudiante le daban dinero para que pudiera pagar los gastos del material de la universidad, alquiler del piso, alimentación, entre otros.

“Cuando tenía beca estaba más tranquila y ahora me preocupa más el dinero, cuesta empezar de cero y otra vez de estudiante. Entre fotocopias y libros se iba un dinero con tantos trabajos, con la beca puede pagarte los gastos” “no tuve problemas para pagarme los apuntes, ni las fotocopias, ni el piso donde estuve viviendo. Yo también me administré el dinero porque no quería derrochar todo de golpe” “La beca la gasté pero mis padres también me daban para pagar lo que me toca del piso y para todo”

3.1.11. Trayectoria laboral

La dimensión “*Trayectoria laboral*” comprende aquellas experiencias que ha tenido el estudiante con el mundo laboral a través del desarrollo de una actividad laboral remunerada.

María no tiene experiencia laboral ni participa con ninguna asociación. Considera que debe centrarse sólo en su nuevo proyecto formativo. Ese proyecto formativo se basa en los estudios de formación profesional.

“...no mucho. He ido algunos fines de semana a la aceituna, entonces sólo en la época de la aceituna. Lo que sí hago bastante es ayudar a mi madre a limpiar, hacer la comida, lo que se hace en la casa. Para mí eso también es trabajar, aunque no es laboral, no me pagan por eso”.

“no he participado en ninguna asociación porque no me he sentido motivada para hacerlo. Cuando yo vea algo que me gusta y me motive pues iré. Es que en el primer año no veas nada que te guste”.

4. Conclusiones

El perfil del alumno que abandona es muy variado, aun así exponemos las conclusiones más relevantes de nuestra investigación. Tal y como seña Figuera et al. (2012) la entrada del estudiante a un nuevo contexto formativo conlleva un dilatado periodo de adaptación y ajuste a los cambios que debe adaptarse. Es a partir de la entrevista en profundidad cuando se puede indagar sobre algunas cuestiones que tienen que ver con las variables predictoras más comunes en la decisión de no persistir en los estudios. Para lograr este propósito exponemos algunas conclusiones a partir de la entrevista.

Comentamos que en la entrevista se pueden destacar tres momentos que influyen en su proceso de formación y personal. Durante los estudios de bachillerato la alumna cambia su actitud. Tiene en consideración las repercusiones de sus actos, tanto a nivel personal y académico. Una vez comenzado los estudios universitarios entre en un estado de tristeza provocado por la separación de su pareja. A este estado hay que sumarle la escasa motivación por estudiar Pedagogía. Así, los rasgos de personalidad como la determinación, autoeficacia y la motivación engloban factores que influyen en la persistencia desde una perspectiva psicológica (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006).

El escaso asesoramiento académico de los servicios de orientación psicopedagógica permite reflejar la necesidad de realizar nuevas propuestas de mejora y una mayor financiación para sostenerlas. Sin embargo, esto no quiere decir que se tenga una mala valoración del personal de administración y servicios de la Facultad. Simultáneamente, se obtiene una buena valoración de la comunicación que realiza la Facultad aunque cuestiona la efectividad de esas propuestas. Recogemos la investigación de Johnston (2013) al considerar que los servicios de atención al estudiante, así como los programas de orientación universitaria consiguen una labor importante en la integración académica y social.

Se recoge una poca satisfacción con la vida académica de la estudiante producida por la poca motivación académica con el grupo de clase. No se produce una implicación académica que provoque al estudiante un incentivo para continuar con las dinámicas de clase. Se relata la inexistente creación de vínculos de amistad con ningún compañero de clase.

El grado de persistencia y compromiso por los estudios universitarios es mínimo. Los costes por continuar son más valorados que los beneficios por permanecer. Concretamente, Cabrera, Bethencourt, Álvarez & González (2006) explica que el alumno puede aglomerar una experiencia de fracaso y desgaste durante su periodo universitario que hace cuestionarse los beneficios y costes futuros de seguir con los estudios.

Entre las sugerencias contra el abandono más relevantes se plasman en dotar de infraestructura y financiación al servicio de orientación psicopedagógico, ofertar cursos sobre técnicas de estudio y una adaptación de las asignaturas acorde con la situación personal y profesional de estudiante.

Para algunos autores como Corominar (2001), declaran que elegir una titulación sin tener el perfil de ingreso ni haber sido la primera opción hace que se convierta en una variable predictiva. En nuestro caso se puede observar que al elegir Pedagogía como tercera opción para matricularse, hace que al estudiante se aleje del supuesto perfil de un alumno que va a comenzar dicha titulación.

En cuanto al rendimiento académico preuniversitario, Araque, Roldán, Salguero (2009) han declarado que el rendimiento académico universitario está relacionado con el rendimiento académico preuniversitario. No obstante, en nuestro caso no existe esta relación al ser diferente en función de la rama de conocimiento. Por lo tanto, Pedagogía perteneciente a ciencias sociales y jurídicas. La entrevista ha tenido buenas calificaciones durante todas las etapas educativas.

Su etapa en el bachillerato ha sido la más gratificante por el rendimiento académico y la integración con el grupo de clase. La falta de asistencia a clase influye en el rendimiento del estudiante al no poder llevar el ritmo de estudio general de las asignaturas. Por tanto, le otorgamos gran importancia a la asistencia a clase como variable predictora, al igual que en la investigación de Cabrera et al. (2006).

Las restricciones y obstáculos financieros que el estudiante puede presentar son elementos que pueden influir en la permanencia de los estudios (Cabrera et al., 2006, Donoso y Schiefelbein, 2007). En este estudio, la entrevistada, no tuvo problemas económicos que pudieran considerarse una dificultad para afrontar los gastos por continuar los estudios. Se hizo frente a los gastos a través de la ayuda familiar y el disfrute de una beca del ministerio de Educación. Desde un punto de vista financiero, puede abrir un punto de reflexión si tenemos en cuenta que para las instituciones y para la propia sociedad si ha provocado pérdidas de recursos económicas y profesionales, teniendo que ser sufragado por la propia institución.

5. Bibliografía

- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Biggio, M. N., Vázquez, S. M., & García, S. M. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina Dropout behaviour of students newly-enrolled on design courses/The case of the University of Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Dorio, I., & Corti, F. (2015). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81.
- Fernández Cruz, M. y Lizarte, E. J. (2015). Exploración de los factores del abandono académico en la Educación Superior: Una revisión de procedimientos e instrumentos. En F. J. Duran y Elías Said. (Ed.), *Tic y Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho*. (pp. 311-316). Granada, España, Comares.
- Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J., & Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles postobligatorios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Monográfico*, 2, 79-100
- García Hoz, V., & Pérez Juste, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García, A., Blanco, J., Casaravilla, A., Castejón, Á., Gonzalo, A., Mahillo, Á., & Malinga, M. (2013). *Protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid*. En Actas de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. IIICLABES.

- Gripenberg, M., & Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 14-24.
- Habley, W. R., Bloom, J. L., & Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence: Research-based Strategies for College Student Success*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Hernández Romo, O. K., Pérez Mora, R. y González Estévez, G. (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menos. *Diálogos sobre Educación*, 5(8), 1-18.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid, Ed. Narcea
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Australia: Department of Education, Science and Training.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature spearheading a dialog on student success. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success Spearheading a Dialog on Student Success*. Recuperado de https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_Team_Report.pdf.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(3-A), 825.
- Magallón L., C. Calderón & Soto, E. (2006). *Estudio de la deserción estudiantil de los estudios de pregrado de la Universidad de los Llanos*. Apial, Colombia: Universidad de los Llanos.
- Marín, M., Infante, E., & Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: A bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20, 475-484.
- Nowell, C. (2017). The influence of motivational orientation on the satisfaction of university students. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 855-866.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patió de Peña, L. y Cardona Pérez, A. M. (2013). Review of some studies on university student dropout in Colombia and Latin America. *Acta Universitaria*, 23(4), 37-46.
- Rhodes, K. (2017). *The impact of service-learning on engagement and degree completion for undergraduate students*. (Tesis Doctoral). California State University, Fresno, California, Estados Unidos.
- Rodrigo, M. F., Molina, J. G., García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología. *Anales de Psicología*, 28(1), 113-119.
- Ruè Domingo, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Tinto, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, (71), 33-51.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college* (2nd ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003). Establishing conditions for student success. En L. Thomas, M. Cooper, & J. Quinn (Eds.), *Improving completion rates among disadvantaged students* (pp. 1-10). Sterling, VA: Trentham Books.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Villar, A. (2011). Del abandono de los estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(2), 267-283.

STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS

1. Papers submitted should not have been previously published nor submitted for current consideration elsewhere at the moment of submission to JETT.
2. Papers can be presented in Spanish, English, Portuguese, and French.
3. Papers must be related to education in its wide sense, training, and professionalization. JETT publishes research papers but also includes theoretical reflections, international literature reviews and interviews with relevant authors and book reviews of interest for the scientific community.
4. All participants are expected to adhere the Research Code of Conduct. If required, authors must certify their papers ethic committee approval.
5. JETT doesn't take the responsibility of the contents, judgments, and the expressed opinions in the published papers. Neither it is responsible about possible authorship derivatives conflicts of the published papers in the magazine. These responsibilities have to be taken exclusively by the authors of the published papers.

The responsibility for the content provided in the articles published and the opinions expressed are exclusively of the author(s) concerned. JETT is not responsible for errors in the contents or any consequences arising from the use of the information contained in it. The opinions expressed in the research papers/articles in this journal do not necessarily represent the views of the of the Journal.

6. Paper and articles must follow APA style.
7. The authors must read, accept and fulfill the established commitments in the license DIGIBUG (Spanish license, English license).
8. The papers and the DIGIBUG license (signed and filled) will be uploaded in the platform, exactly in the Step 4. "uploading supplementary files".
9. Papers Features:
 - Extension: approximately 6000 words.
 - Title: 2 languages (English and other).
 - Authors: authors complete name, e-mail, department/knowledge area, and position
 - Abstract: 200-250 words in two languages (English and other).
 - Key words: 3 to 6 descriptors in two languages (English and other).
 - Fonts: Arial, 12.
 - File format: .doc, .odt

EDITORIAL PROCESS

1. Once the paper is received at the JETT OJS platform, the editorial board will make a first evaluation to check the paper meets the established standards and fits the magazine thematic. Moreover, the board will check that the license DIGIBUG has been fulfilled.
2. The papers overcoming the first evaluation will be submitted to an evaluation by double blind peer review.
3. Between the paper reception and the final evaluation result, should not exceed 5 months.
4. There are no fees for submission, reviewing, publishing or reading articles.

STANDARDS FOR EVALUATORS

- 1- The articles will be evaluated using a review process by double blind peer by accredited specialists in the duty, ensuring anonymous in the review.
- 2- Before starting the review process by parts, the editorial board will make a first evaluation to check that the article conforms to the features and the general theme of the magazine.
- 3- The articles that exceed the first review will be evaluated in two ways: the first one is internal (member of the editorial board), the other one is external. In case of discrepancy between evaluators, a third evaluation will be required.
- 4- The evaluators will make the review of the work using independent criteria, objectivity, and responsibility and without any interest conflict.
- 5- In order to review the articles, the evaluators will use a template (template in Spanish and English), where all the scientific and technical criteria can be founded, in addition of commentaries and improvement suggestions that should be fulfilled. Regarding the commentaries and improvements suggestions it will be proposed in case of necessity, some notes and considerations that help the improvement of the article quality.
- 6- The evaluators will have three options of the article global assessment, (in all cases the decision should be justified in the commentaries paragraph):
 - It can be published as it is.
 - It can be published after making the corrections and the improvement suggestions.
 - It cannot be published.
- 7- To avoid plagiarism conflicts, the evaluators should use the anti-plagiarism application (Grammarly), and also the (Google and Google Scholar seekers).
- 8- The evaluators will send to: jett@ugr.es the evaluation report (filling the template), no later than 20 days from the reception of the template.
- 9- For further information please contact jett@ugr.es