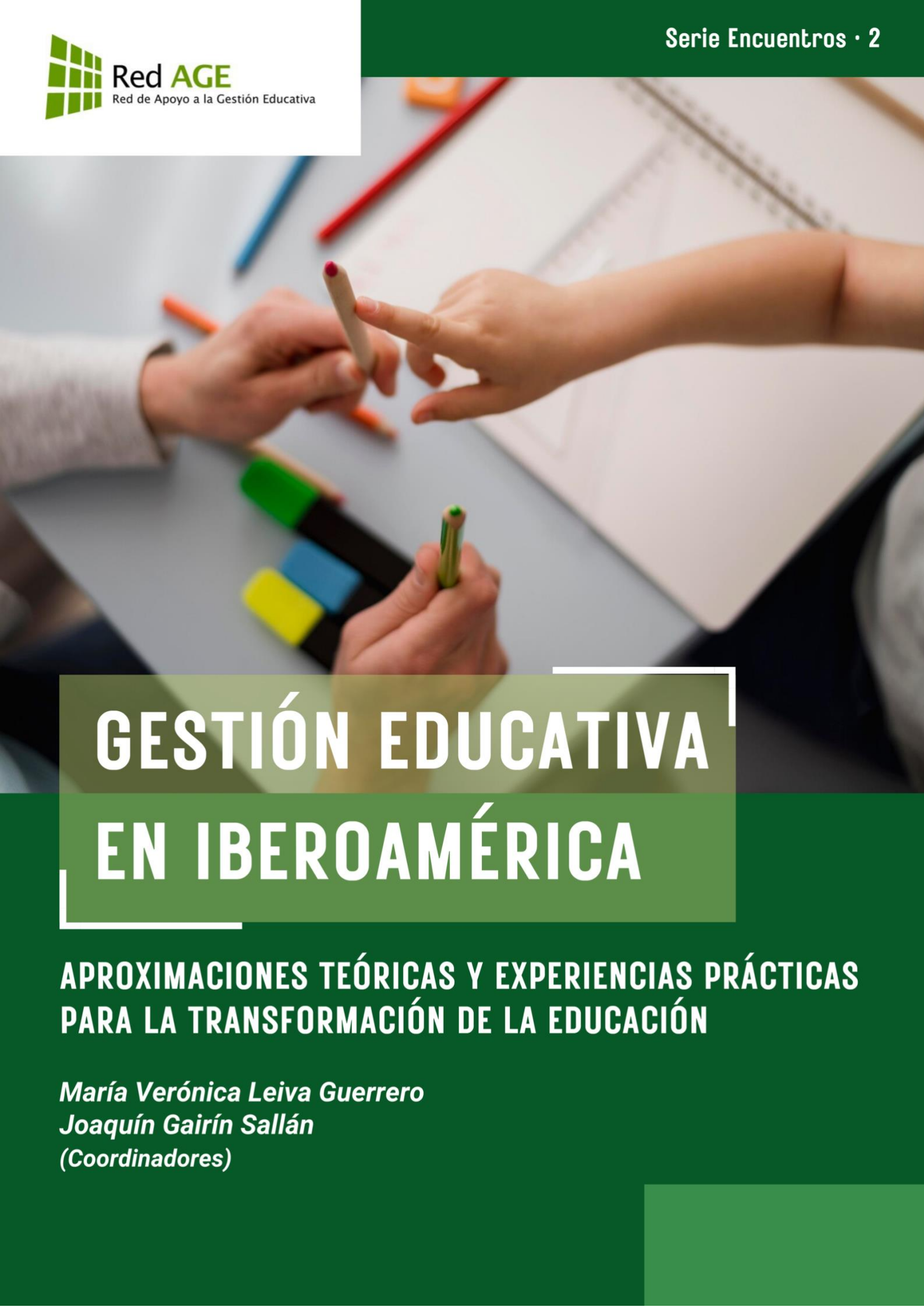




GESTIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

**APROXIMACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

María Verónica Leiva Guerrero
Joaquín Gairín Sallán
(Coordinadores)

GESTIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación

ISBN: 978-84-09-67056-7

Producción: CRiEDO - UAB

Asistente de revisión: Carlos Silva Mateluna

Diagramación: Laia Alguacil Mir

Imagen de la portada, separadores y contraportada: <https://shorturl.at/oS7LE>

© María Verónica Leiva Guerrero y Joaquín Gairín Sallán

© Laboratorio EDO-Serveis-Universitat Autònoma de Barcelona

Prohibida la reproducción total o parcial sin la autorización del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO)



Barcelona, noviembre de 2024

GESTIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

María Verónica Leiva Guerrero

Joaquín Gairin Sallán

(Coordinadores)

ESTE LIBRO HA SIDO SOMETIDO A REVISIÓN POR PARES DOBLE CIEGO EXTERNO (DBPR)

La edición de este libro Gestión Educativa en Iberoamérica, surge a partir de la alianza de investigadores de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE). Esta Red anualmente celebra un Congreso Internacional en Gestión Educativa. El 6 y 7 de junio de 2024 se realiza su tercera versión en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, cuyo objetivo fue analizar críticamente los discursos, políticas, investigaciones y prácticas de la Gestión Educativa en la Educación Escolar y Superior.

El presente texto y compilación de investigación internacional, no puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, sin permiso previo de los autores y autoras.

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Omar Aravena

Universidad Católica de Temuco, Chile

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Consuelo Arce

Universidad de Tolima, Colombia

Marta Castañeda

Universidad de Playa Ancha, Chile

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona,
España

Pablo García

Universidad Tres de Febrero, Argentina

Rocío Hidalgo

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile

Marcela Jarpa

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile

Mónica Marquina

Universidad Tres de Febrero, Argentina

Oscar Maureira

Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Rosa Tafur

Pontificia Universidad Católica del Perú,
Perú

Marilda Pasqual

Universidad del Oeste de Santa Catarina,
Brasil

Guadalupe Palmeros

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,
México

María Lourdes Pinto de Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gloria Sanzana

Universidad de Concepción, Chile

Nicolasa Terreros

Universidad Especializada de las Américas,
Panamá

María Inés Vásquez

Instituto Universitario Elbio Fernández,
Uruguay

Vanessa Vega

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile

PARES EVALUADORES/AS EXPERTOS/AS DE CONTRIBUCIONES

Ana María de Albuquerque Moreira

Universidade de Brasília, Brasil

Omar Aravena

Universidad Católica de Temuco, Chile

Consuelo Arce

Universidad de Tolima, Colombia

Nonato Assis de Miranda

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil

Juana Brito

Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cuba

Carla Capell

Universidad Andrés Bello, Chile

Marta Castañeda

Universidad de Playa Ancha, Chile

Damaris Collao

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Sandra Catalán

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Eliana Díaz Bruschi

RedAge Uruguay, Uruguay

Elizabeth Donoso

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Pablo García

Universidad Tres de Febrero, Argentina

Janeth González

Universidad de Tolima, Colombia

Lilia Guerrero

Universidad Veracruzana, México

Flor Jiménez

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

María Verónica Leiva

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Brasil

Hernán Medrano

Instituto de Investigación IIIPE, México

Guadalupe Palmeros

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Montserrat Polanco

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Luciano Román

Pontificia Universidad Católica del Paraguay, Paraguay

Gloria Sanzana

Universidad de Concepción, Chile

Rosa Tafur

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Andrea Tejera Techera

Universidad ORT, Uruguay

Nicolasa Terreros

Universidad Especializada de las Américas, Panamá

María Inés Vásquez

Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

Daniel Villarroel

Fundación Educacional Montaner, Chile

Índice

Presentación.....	9
--------------------------	----------

Capítulo 1: Gestión y liderazgo en la educación primaria y secundaria: Reflexiones y propuestas para liderar y transformar la escuela.....

Dirección y liderazgo: ¿dos caras de la misma moneda? Dilemas y retos	16
La gestión directiva y calidad educativa vista por directivos de escuelas privadas limeñas.....	28
Gestão escolar e atuação do coordenador pedagógico nas escolas estaduais do ceará	42
Nuevas oportunidades de autonomía curricular en centros educativos: el caso de Uruguay	48
Gestión pedagógica y liderazgo: Análisis de las prácticas de equipos directivos de escuela secundaria.....	55
El rol directivo para facilitar al aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos	61
Planes de mejoramiento educativo: ¿Un aporte a la mejora de las escuelas chilenas? Una revisión sistemática	68
Perfiles directivos para el sistema de selección por alta dirección pública de los directores(as) de escuelas en Chile	74
Capacidad institucional de cambio en escuelas públicas chilenas.....	80
Tendencias y desafíos en la educación técnico-profesional: Un enfoque en la orientación vocacional y las trayectorias estudiantiles	87
Fortalecimiento de los roles de acompañamiento en las residencias estudiantiles agrarias de la dirección general de educación técnico profesional de Uruguay ..	93

Capítulo 2: Gestión y liderazgo en la educación superior: Principales desafíos para la gobernanza universitaria en países de Iberoamérica.98

Educación superior en Iberoamérica: Tensiones y desafíos de la gobernanza	99
---	----

Revisando el concepto de gobernanza interna universitaria: En busca de la especificidad latinoamericana.....	107
Plano nacional de educação 2014 -2024, modelos institucionais e governança do sistema de educação superior brasileiro	119
La cultura institucional en estudiantes universitarios desde una mirada cuantitativa	126
Composición histórica sobre los cargos directivos y de gestión de los estudios de posgrado en la universidad de Costa Rica	135
Impacto en la formación de competencias genéricas y su relación con las pruebas Saber PRO en una facultad de educación física en una universidad colombiana	142
La transformación de la evaluación del estudiante hacia procesos formativos ..	147
Facilitadores y obstaculizadores en el uso de datos en educación superior: El caso de la evaluación nacional diagnóstica en Chile	155
Validación de herramientas de registro, como estrategia sustentable en los procesos de cambio.....	161
Reflexiones sobre la gestión de la autonomía del aprendizaje	177

Capítulo 3: gestión para la inclusión educativa en la complejidad contemporánea184

La inclusión en el aula escolar: La ética profesional pedagógica.....	185
Gestión de la convivencia en el proyecto #ViralizaLaConvivencia	198
Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia para gestionar la educación inclusiva	208
Las políticas de inclusión educativa en Colombia y sus desarrollos en algunas instituciones de educación superior	214
Facilitadores y barreras para la educación inclusiva identificados por estudiantes de magisterio en sus prácticas	222
Estrategias de educación inclusiva mediadoras en la práctica docente en el nivel superior	229
Gestão nas escolas de tempo integral: Melhoria da qualidade de ensino e adoção de políticas compensatórias	237
Gestão escolar e território vulnerável: uma revisão da literatura brasileira	242

Ensayo: Gestión educativa con inteligencia artificial para la prevención del abandono de estudios	248
Percepción y uso de la inteligencia artificial en profesores universitarios	255
Inteligencia artificial utilizada en metodología de investigación educativa en Iberoamérica	264
El liderazgo de la gestión educativa hacia los cambios de la cultura educativa y las tecnologías digitales y de comunicación como herramientas para la construcción de la calidad de educación	272
Travesía 1.0: El homo ludens y la gamificación en el desarrollo de la inteligencia emocional del docente	281
Fotografías con celular: Nuevas notas de clase en estudiantes universitario	289
Reflexiones finales	298

Presentación

Pablo Daniel García



Doctor en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad de Lanús, Universidad Nacional de San Martín. Profesor investigador del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE).

 pgarcia@untref.edu.ar

Este libro surge como resultado del **III Congreso Internacional de Gestión Educativa**, que se desarrolló bajo el lema “**Re imaginando trayectorias de gestión para transformar la educación**” y fue organizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Red de Apoyo a la Gestión Escolar (Red AGE). El congreso, que se desarrolló en junio de 2024, tuvo como objetivo, en primer lugar, analizar de manera crítica los discursos, políticas, investigaciones y prácticas de la Gestión educativa en la educación escolar y superior, implementada en países de Iberoamérica y, como segundo objetivo, contribuir a profundizar en el estudio de la gestión educativa y su contribución a la construcción de trayectorias que permitan la permanencia de los estudiantes en el sistema.

Antes de abordar el contenido de esta obra titulada “Gestión educativa en Iberoamérica. Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación”, me siento interpelado por desarrollar algunas ideas vinculadas al sugerente título.

En las últimas décadas, los sistemas educativos de Iberoamérica han sido objeto de una transformación constante, marcada por procesos de expansión y democratización del acceso, así como por intentos de elevar la calidad y pertinencia de la educación en todos los niveles. La gestión educativa en este contexto ha jugado un rol central, posicionándose como una herramienta estratégica para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La educación ya no se concibe únicamente como la transmisión de conocimientos, sino como un proceso integral orientado al desarrollo humano, social y económico, con énfasis en la equidad, la inclusión y la innovación y para esta meta, la gestión ocupa un lugar central. Por ello, este libro tiene como objetivo proporcionar un enfoque integral sobre la gestión educativa en Iberoamérica, abordando tanto las aproximaciones teóricas como las experiencias prácticas que han contribuido a la transformación de los sistemas educativos en la región pensando a la gestión educativa como un proceso complejo que involucra dimensiones organizativas, pedagógicas, curriculares y administrativas, todas interrelacionadas para lograr una educación de calidad que responda a los retos contemporáneos.

Desde una perspectiva teórica, a partir de la diversidad de trabajos compilados, este texto busca explorar los marcos conceptuales que subyacen a la gestión educativa, analizando enfoques tradicionales y emergentes. En este sentido, se profundiza en teorías de liderazgo educativo, administración escolar, innovación pedagógica y la integración de tecnologías digitales, todas

fundamentales para una comprensión crítica y actualizada del campo. Además, se examina la incidencia de políticas públicas educativas y su impacto en la gestión institucional, lo que permite trazar un panorama de las tendencias regionales y los enfoques gubernamentales en Iberoamérica. A la par de las reflexiones teóricas, el libro presenta una variedad de reflexiones sobre experiencias prácticas que ilustran cómo los gestores educativos han implementado modelos innovadores en diferentes contextos iberoamericanos. Estos estudios de caso abarcan diversas realidades socioculturales, económicas y políticas, demostrando que, si bien existe una unidad en los objetivos educativos a nivel regional, las vías para alcanzarlos requieren soluciones adaptadas a las especificidades de cada país y comunidad. La gestión educativa, entonces, se revela como un proceso que demanda flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación frente a los cambios.

La transformación de la educación en Iberoamérica no puede entenderse sin la consideración de las brechas históricas y estructurales que han afectado a la región. En varios de los textos que se compilan en el libro se aborda de manera crítica, cómo las desigualdades en el acceso a la educación, la falta de recursos y las tensiones políticas influyen en las prácticas de gestión educativa, así como las estrategias que han sido desarrolladas para mitigar estos desafíos. Al mismo tiempo, se exploran las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías y los enfoques pedagógicos innovadores para reconfigurar la educación desde una óptica transformadora y equitativa. Por ello, considero que este libro se sitúa como una contribución fundamental para académicos, gestores educativos, tomadores de decisiones y profesionales del ámbito educativo que buscan comprender las dinámicas actuales de la gestión educativa en Iberoamérica y su potencial para generar un cambio sustancial. A través de un diálogo entre la teoría y la práctica, se presenta una visión integral que, más allá de ofrecer diagnósticos, invita a pensar en las posibilidades de una transformación educativa inclusiva, equitativa y sostenible para la región. En definitiva, el reto que este libro asume es el de contribuir a la consolidación de una educación que, gestionada de manera eficaz y consciente de su contexto sociocultural, logre responder a las demandas de una sociedad atravesada por la desigualdad, donde la educación se constituye como el pilar fundamental para el desarrollo integral de las personas y de las naciones.

El libro se encuentra organizado en cuatro capítulos, en los cuales se compilan una serie de trabajos agrupados a partir de un eje temático articulador.

El **primer capítulo** se titula **“Gestión y liderazgo en la educación primaria y secundaria. Reflexiones y propuestas para liderar y transformar la escuela”**. El liderazgo y la gestión educativa en los niveles de educación primaria y secundaria son factores clave para promover una educación de calidad, equitativa e inclusiva. En el actual contexto, se ha vuelto imprescindible repensar los modelos de gestión escolar y de liderazgo pedagógico, con el fin de abordar los desafíos que enfrenta la escuela contemporánea: el avance de las tecnologías digitales, las nuevas dinámicas sociales, y la creciente demanda de innovación pedagógica y organizativa. Este capítulo tiene como propósito ofrecer una reflexión crítica y profunda sobre el rol del liderazgo en la educación básica y media, así como proponer estrategias concretas que permitan a los directivos y docentes liderar procesos de cambio efectivo en sus instituciones. La escuela, como espacio de formación integral, requiere liderazgos que no solo gestionen los recursos y coordinen las actividades

académicas, sino que también inspiren, motiven y orienten a la comunidad educativa. En el capítulo se exploran diversas realidades nacionales y regionales, poniendo de manifiesto la diversidad de enfoques, contextos para la gestión educativa. A lo largo de los diferentes textos que componen el capítulo, se examinan las experiencias de liderazgo educativo en distintos países, desde las escuelas privadas de Lima hasta las escuelas públicas del estado de Ceará en Brasil, pasando por el contexto de las reformas educativas en Uruguay y Chile. Estos estudios de caso permiten visualizar cómo los directivos enfrentan las exigencias de la gestión educativa en entornos marcados por la diversidad sociocultural, económica y política. Además del liderazgo, que ocupa un lugar central en el capítulo, algunos temas que se abordan en la compilación de textos se refieren a autonomía curricular, aprendizaje informal del profesorado, prácticas de equipos directivos, planes de mejoramiento educativo, profesionalización del liderazgo educativo, acompañamiento en entornos educativos específicos, entre otros.

El **segundo capítulo** se titula **“Gestión y liderazgo en la educación superior. Principales desafíos para la gobernanza universitaria en países de Iberoamérica”**. Posee un gran valor en el contexto actual de transformación educativa, al abordar de manera integral los retos que enfrentan las instituciones de educación superior en la región. Su relevancia radica en ofrecer, a través de los variados textos que lo componen, un análisis sobre el liderazgo universitario, destacando su rol clave para enfrentar desafíos como la internacionalización, el uso de tecnologías digitales, la innovación curricular, y la equidad en el acceso a la educación. En el capítulo además se subraya la importancia de una gestión eficaz y adaptativa que integre las demandas globales con las particularidades locales, considerando las tensiones entre la autonomía universitaria y el control estatal, así como la necesidad de garantizar la calidad educativa. Al tener foco en diversas realidades sociopolíticas y culturales de la región, el texto no solo contribuye al debate académico global sobre la educación superior, sino que también ofrece soluciones prácticas para los desafíos específicos de la gobernanza universitaria en Iberoamérica. Gobernanza, cultura institucional, gestión directiva universitaria, desafíos de pruebas nacionales de acceso al nivel superior son algunos de los temas que recorrer los diferentes textos que componen este capítulo.

El **tercer capítulo** se titula **“Gestión para la inclusión educativa en la complejidad contemporánea”**. Este capítulo ofrece un aporte fundamental al abordar uno de los desafíos más urgentes y relevantes en el ámbito educativo actual: la inclusión. En un contexto global marcado por crecientes desigualdades sociales, económicas y culturales, y en el que la diversidad dentro de las aulas es cada vez mayor, este capítulo se posiciona como un recurso clave para reflexionar sobre las prácticas y políticas de gestión que promuevan entornos educativos verdaderamente inclusivos. El valor del texto radica en su capacidad para ofrecer una mirada cómo los gestores educativos pueden diseñar e implementar estrategias que no solo reconozcan la diversidad, sino que la utilicen como una ventaja para el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. La inclusión educativa no es solo un objetivo normativo o político, sino una necesidad estructural que, al no abordarse adecuadamente, perpetúa la exclusión y la inequidad. En este sentido, el capítulo pone en primer plano el papel de la gestión educativa como un mecanismo fundamental para enfrentar las barreras que limitan el acceso, la participación y el éxito escolar de diversos grupos, incluyendo estudiantes con discapacidades, minorías étnicas, y aquellos provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables. Al considerar la "complejidad contemporánea", el

capítulo también subraya la interacción de múltiples factores —tecnológicos, sociales, culturales y políticos— que inciden en los sistemas educativos actuales, y cómo estas dinámicas complejas requieren de una gestión flexible, innovadora y colaborativa. En este capítulo, la inclusión se aborda desde diferentes miradas: la experiencia de estudiantes extranjeros, las cuestiones de convivencia en el aula, la formación del magisterio para la inclusión, entre otras.

El **cuarto capítulo** se titula **“Desafíos desde el territorio, el desarrollo sostenible, la innovación e inteligencia artificial para la gestión educativa”**. Este capítulo tiene un valor significativo al vincular algunas de las cuestiones más cruciales del siglo XXI con la gestión educativa en tanto aborda la intersección entre la educación y los desafíos territoriales, el desarrollo sostenible, y la innovación tecnológica, particularmente la inteligencia artificial, lo que lo convierte en una contribución relevante y oportuna para la reflexión sobre el futuro de la educación. En un contexto en el que las instituciones educativas deben responder a las crecientes demandas de sostenibilidad, equidad y transformación digital, el capítulo ofrece un análisis necesario sobre cómo estos elementos pueden integrarse en la gestión educativa para mejorar la eficiencia, la equidad y la calidad de los sistemas educativos. A la vez, uno de los aspectos más valiosos del texto es su enfoque en los desafíos territoriales, ya que reconoce que la gestión educativa debe considerar las particularidades de los contextos locales. El capítulo subraya la importancia de desarrollar políticas de gestión educativa que sean sensibles a las características locales, promoviendo un enfoque inclusivo que atienda a las diversas necesidades de las comunidades, y que al mismo tiempo fomente un desarrollo sostenible que trascienda lo educativo para impactar en el entorno social, económico y ambiental. El vínculo con el desarrollo sostenible también es clave, ya que la educación desempeña un rol crucial en la formación de individuos comprometidos con la sostenibilidad, capaces de enfrentar los desafíos globales como el cambio climático y la justicia social. Este capítulo resalta cómo la gestión educativa puede contribuir a estos objetivos, integrando prácticas que promuevan la responsabilidad ambiental. La reflexión sobre la gestión educativa desde la perspectiva del desarrollo sostenible es especialmente relevante en un momento en que las instituciones están llamadas a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, y se requiere un liderazgo que sea capaz de guiar a las escuelas y universidades hacia prácticas sostenibles en todos los niveles. Finalmente, el capítulo pone en relieve la importancia de la innovación como un motor de cambio en la gestión educativa, señalando que las instituciones deben estar dispuestas a adoptar nuevas prácticas y tecnologías que puedan mejorar los resultados educativos.

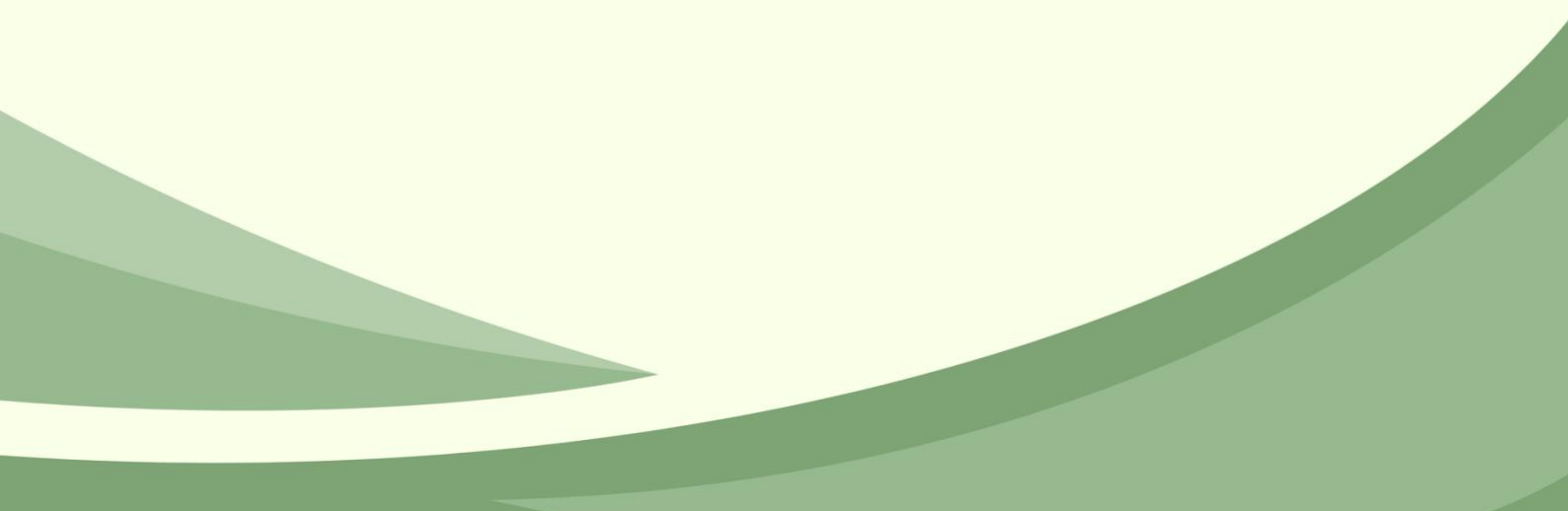
Quiero cerrar esta presentación acercando un reconocimiento a los autores por la calidad de los trabajos presentados y animándolos a seguir investigando sobre la gestión y el liderazgo escolar. Investigar sobre la gestión y el liderazgo educativo en Iberoamérica es crucial en el tiempo actual debido a los profundos desafíos sociales, económicos y tecnológicos que enfrenta la región. La educación, como motor de desarrollo social, debe responder a las crecientes demandas de equidad, inclusión, innovación y calidad, en un contexto caracterizado por la diversidad cultural, las desigualdades estructurales y los rápidos cambios tecnológicos. El liderazgo educativo juega un rol clave en la transformación de las instituciones educativas, ya que permite implementar estrategias de gestión más eficientes y participativas que promuevan ambientes de aprendizaje inclusivos y sostenibles. Además, el estudio de estos temas es fundamental para fortalecer la

capacidad de las instituciones educativas para afrontar problemáticas locales y globales, como la desigualdad en el acceso a la educación, la calidad de los aprendizajes, la incorporación de nuevas tecnologías, entre muchas otras. Dado que los países de Iberoamérica comparten tanto retos estructurales como oportunidades para la cooperación y el intercambio de buenas prácticas, la investigación internacional y co-construida sobre la gestión y el liderazgo educativo puede generar soluciones contextualizadas, fomentando el desarrollo de sistemas educativos más resilientes y adaptados a las necesidades de sus comunidades.

A photograph showing several hands holding different colored markers (red, orange, green) over a light-colored table. The hands are positioned as if about to start a drawing or writing activity. The image is partially obscured by a semi-transparent green rectangle containing the chapter title.

CAPÍTULO 1

Gestión y liderazgo en la educación primaria y secundaria: Reflexiones y propuestas para liderar y transformar la escuela

Abstract green shapes, including a large curved shape at the bottom and a smaller triangular shape on the left, set against a light green background.

Dirección y liderazgo: ¿dos caras de la misma moneda?

Dilemas y retos

Joaquín Gairín Sallán 

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Catedrático de Didáctica y Organización Educativa, Universitat Autònoma de Barcelona, y Presidente de la Comisión ejecutiva de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

 joaquin.gairin@uab.cat

Introducción

La dirección y el liderazgo siguen siendo temas de permanente actualidad, como lo demuestran su inclusión en diferentes congresos sobre temas de organización y gestión educativa, por ejemplo, este III Congreso Internacional de Gestión Educativa, y las publicaciones que, al respecto, aparecen continuamente, siendo la de Gairín (2024a) la más actual y sobre la que se desarrollan algunas ideas.

La literatura, la práctica y las conversaciones profesionales hablan de dirección y de liderazgo de una manera indistinta y, a veces, contrapuesta, sin considerar el sentido que tiene cada uno de estos términos y la manera como se han ido conceptualizando con el tiempo. Se espera, al respecto, que la actual aportación brinde clarificaciones y elementos para los nuevos debates que se están produciendo.

De antemano, remarcar que la dirección escolar se considera un factor clave para la mejora educativa. Hay estudios cuantitativos que hablan de que es un factor que puede determinar entre el 15 y el 25% de esa mejora y diversas apreciaciones cualitativas que también refuerzan esa idea (López, 2024). El primer factor es el trabajo en equipo del profesorado y el segundo es la dirección escolar, si consideramos que lograr un mayor desarrollo de esos aspectos contribuye de manera directa e indirecta a la mejora de la calidad educativa y de los resultados escolares. Estas mismas apreciaciones justifican el interés por la dirección como un tema relevante.

Sirvan, al respecto, tres referencias que hablan de su influencia en el rendimiento de los alumnos, la mejora escolar y la orientación general de los centros educativos.

“

En el momento presente, se dispone de un consenso amplio en el plano internacional-que procede del siglo pasado, pero que se ha visto consolidado a lo largo del presente- sobre la importancia que tiene la calidad de la dirección escolar en el rendimiento de los alumnos y en la mejora escolar. (López, 2024, p. 57)

”

“ El liderazgo tiene un efecto significativo sobre las características de la organización que influye positivamente la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Aunque de tamaño moderado, este efecto del liderazgo es vital para el éxito de muchos de los esfuerzos de la mejora escolar. (Leithwood et al., 2019, p. 5) ”

“ Los directores escolares desempeñan un papel clave en la gestión de la escuela. Pueden moldear el desarrollo profesional de los profesores, definir las metas de la escuela en el plano educativo, asegurar que la práctica de la enseñanza se dirija al logro de las metas, sugerir modificaciones para mejorar la práctica docente y ayudar a resolver los problemas que puedan surgir en la clase o entre profesores. (OCDE, 2017, p. 120) ”

Asumiendo que la dirección es importante, hay que preguntarse si lo es por su propia naturaleza, por las funciones que tiene encomendadas o por la forma como las puede desarrollar; asimismo, si todas las opciones o solo algunas están relacionadas con su incidencia en la mejora educativa. La respuesta se relaciona con la naturaleza, funciones y funcionamiento de los directivos y del liderazgo que se abordan a continuación.

Desarrollo

Los directivos son influyentes en la práctica por la posición que ocupan, por los conocimientos que, a veces, tienen, por las relaciones que generan y por lo que pueden hacer con ello. Sin embargo, no siempre aprovechan su potencial y es posible identificar dos extremos, también dilemas para los directivos, que se identifican con la dirección para el mantenimiento o con la dirección para el cambio.

La dirección para el mantenimiento, más presente en sistemas educativos con alta dependencia de normativas generales y externas a los centros educativos, suele vincular su función al conocimiento, aplicación y cumplimiento de las normas establecidas, garantizando su fiel aplicación para asegurar la unidad del sistema. Por el contrario, la dirección para el cambio, más presente en sistemas educativos descentralizados y que permiten la autonomía institucional, se focaliza en mayor medida en identificar las necesidades de los estudiantes y del contexto donde se sitúan con la finalidad de dar las respuestas más adecuadas a las nuevas exigencias que continuamente se van planteando.

La primera alternativa de los directivos, y más allá del marco normativo que siempre existe, es así optar en el dilema entre una dirección para el mantenimiento ‘*versus*’ una dirección para la mejora. La primera opción es más cómoda y menos conflictiva que la segunda, pues se trata de conocer las normas y orientaciones que afectan al funcionamiento escolar y garantizar su cumplimiento, actuando los directivos como meros ejecutores de decisiones externas que ya vienen dadas. De todas formas, si la función de los directivos sólo fuera organizar las escuelas, su trabajo dejaría de tener sentido cuando ya han realizado ese trabajo (organizar calendario y

horarios, distribuir profesorado, establecer normas sobre e incidencias) y sólo se justifica por el mantenimiento del sistema de control que siempre buscan los sistemas educativos.

Se comprende que, en la actualidad, con modelos educativos más respetuosos con los contextos concretos y más atentos a la variedad de situaciones que afectan a los estudiantes, profesorado y familias, precisamos, sobre todo si consideramos el cambio constante de la realidad, de directivos que analicen la realidad educativa, detecten disfunciones, se centren en las mejoras (cambios positivos con relación a proyecto institucional) y actúen sobre ellas.

El dilema mencionado y el compromiso con el cambio bien se podrían relacionar con el principio de Laurence J. Peter y su teoría de la jerarqueología de 1969. Para este autor (Peter, 1972), toda persona que realiza bien su trabajo es promovida a puestos de mayor responsabilidad, hasta llegar a uno en que no es capaz siquiera de formular los objetivos de un trabajo, alcanzando así su máximo nivel de incompetencia. Y también con el aforismo que ya utilizaba José Ortega y Gasset en la década de 1910 cuando señalaba que: “Todos los empleados públicos deberían descender a su grado inmediato inferior, porque han sido ascendidos hasta volverse incompetentes”.

Si se considera la vinculación de las personas con el producto o resultado final, podríamos identificar a los profesores como los más competentes por estar más cerca de la intervención educativa para conseguir personas más formadas y comprometidas socialmente; sin embargo, su actuación queda limitada al número de alumnos con los que interactúan directamente. La dirección, por el contrario, está más lejos del resultado final, y por tanto es más incompetente respecto al mismo, pero, a cambio, tiene mayor capacidad de influir en el cambio/mejora pues, si lo hace bien, puede incidir sobre los 15 o 25 profesores que están bajo su responsabilidad y lograr efectos más amplios que los que pueda lograr un solo profesor o profesora.

En este sentido, lo interesante del trabajo directivo es su capacidad de cambio y transformación y eso es lo que se desea actualmente del mismo. No se quiere directores para el mantenimiento, porque las organizaciones se mantienen solas a partir de su tendencia a normatizar y regular su funcionamiento, se requieren directivos para la mejora que sean capaces, a la vista de la realidad donde se sitúan, de captar las modificaciones del entorno e ir adaptando las respuestas educativas a las nuevas necesidades de sus alumnos y de sus contextos. Lo que es requerido de los dirigentes políticos a nivel del Ministerio, lo que es requerido a nivel territorial, lo que se necesita en los centros educativos son personas que trabajen para la mejora educativa, que significa identificar disfunciones y a partir de ahí actuar.

Esta visión de los directivos como agentes de cambio comprometidos con el impulso de mejoras educativas está transformando los *modelos de gestión*. Cuando se habla de modelos educativos más cercanos a los territorios, más cercanos a las personas y de una educación más al servicio de esos contextos y no tanto del Estado, la primera tarea que tienen los directivos es identificar las necesidades de ese entorno, de los alumnos concretos y promover las mejoras necesarias para conseguir el desarrollo educativo deseado. De alguna manera se está diciendo que el foco ya no es sólo el cumplimiento de las normas, sino también la identificación de las nuevas necesidades y la contextualización de las acciones pedagógicas: Cambiando los objetivos es lógico que también cambien los sistemas de funcionamiento y de gestión.

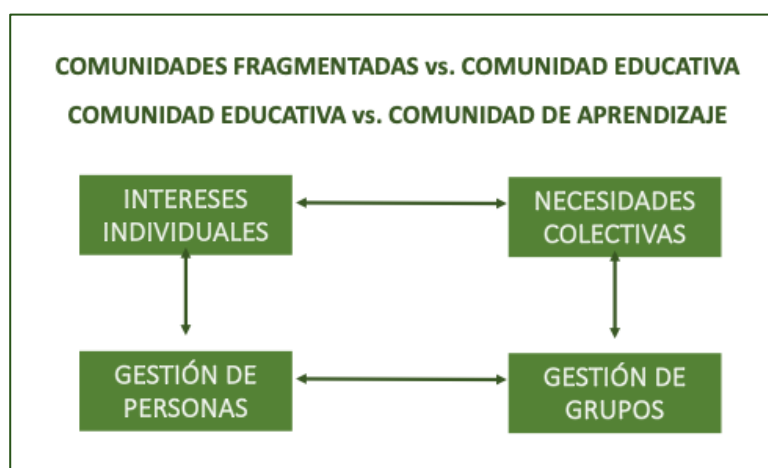
La tabla 1 refleja algunas connotaciones que conlleva una gestión centrada más en el cambio que en el mantenimiento. Se trata de la promoción de proyectos propios y diferenciados en función del contexto, de humanos con recursos (no de recursos humanos, como si sólo fueran medios al servicio de los intereses de la organización), de recursos materiales y funcionales al servicio del proyecto colectivo y no al revés, de trabajar más en la horizontalidad, de la promoción de la participación, de actuaciones inclusivas y de modelos de planificación no lineales.

Tabla 1. El cambio en los modelos de gestión.

	Gestión para el mantenimiento	Gestión para el cambio
Planteamientos institucionales	■ Impuestos	■ Contextuales
Estructuras de funcionamiento	■ Establecidas ■ RRHH, RRMM como fin	■ Propias y diferenciadas ■ HHRR, RRMM como medio
Sistema relacional	■ Vertical ■ Focalización: eficacia y eficiencia	■ Horizontal ■ Focalización: comprensividad
Dirección	■ Autocrática: focalizada en el control	■ Participativa: focalizada en el cambio
Procesos	■ Planificación lineal ■ Heteroevaluación	■ Planificación contingente ■ Auto y coevaluación

En definitiva, pensar en directivos que promueven el cambio es también pensar en modelos de gestión más dinámicos. En el fondo, es una perspectiva diferente donde la organización, en vez de enfocarse solo en personas y para personas, se enfoca en *proyectos colectivos y para grupos* (Figura 1). El proyecto escolar es un compromiso de todos y, por lo tanto, entre todos se ha de definir que hay que hacer y cómo hacerlo. ¿Cómo lograr consensos colectivos? ¿qué pasa si alguien no hace lo acordado? ¿cómo se resuelven los conflictos? ¿cómo se puede promover la participación que se busca? ¿cómo se impulsa de alguna manera la mejora que se pretende?, son cuestiones, entre otras, que la práctica directiva ha de resolver en el día a día.

Figura 1. De los planteamientos individuales a los enfoques colectivos.



Desarrollar los planteamientos mencionados, significa, en el fondo, atender dos grandes focos de las organizaciones: una es determinar lo que hay que hacer y, otra, delimitar quién lo ha de hacer. Tradicionalmente, lo que se ha primado es el cumplimiento de las tareas potenciando la planificación por objetivos y su desarrollo; actualmente, la mayor preocupación es la integración de las personas en el proyecto institucional. Seguramente, hemos de pensar tanto en las tareas a realizar como en las personas que las han de hacer y obviar enfoques unilaterales y el dilema entre dirección "versus" liderazgo no debería de ser tal.

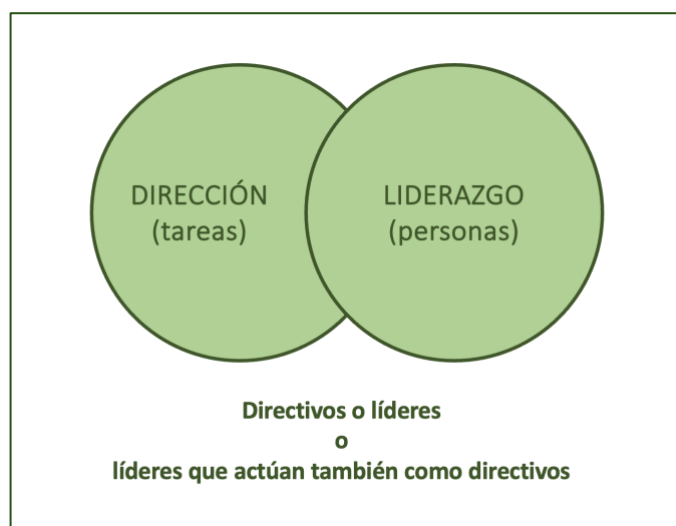
Es cierto que, históricamente, la dirección escolar representa el órgano de mayor autoridad y responsabilidad dentro de una organización y, por lo tanto, es a quien le corresponde responsabilizarse de lo qué está pasando y de cuáles son los resultados. Pero no se debe olvidar que las organizaciones están conformadas por personas que son un activo importante y decisivo de su funcionamiento. La mención al liderazgo se vincula a la actividad con personas y al reconocimiento que están hacen de otras, por su capacidad moral, por sus conocimientos y por su forma de actuar.

Modelos muy tradicionales suelen remarcar la importancia de la dirección, mientras que otros prefieren hablar de líderes escolares. De todas formas, no se debe olvidar que los líderes escolares no solamente deben trabajar con personas y para las personas, sino que también tienen actividades de gestión diaria dentro de la institución donde se insertan, porque siguen siendo los responsables institucionales y no pueden olvidarlo o soslayarlo. Del mismo modo, se ha de entender que, en otros contextos, se habla de la dirección y parece que el trabajo de las personas es simplemente instrumental para conseguir lo que se pretende, obviando que las personas también tienen capacidad de crear, de intervenir y de cualificar los procesos y resultados de la organización.

El lenguaje del liderazgo escolar está muy presente en Estados Unidos y en algunos países iberoamericanos y europeos. En otros países, el concepto de dirección está más presente y el liderazgo pedagógico o educativo se entiende como una variable más vinculada al ejercicio de la dirección. Pero cabe insistir que las dos cosas (dirección y liderazgo) son importantes y necesarias,

con las cuestiones que eso plantea. Es posible tener directivos que no son líderes y tener líderes que no quieren asumir la dirección y responsabilidad de las actuaciones que requiere la institución. Lo ideal sería la parte común de estos elementos: directivos que sean líderes o líderes, si se prefiere, que asuman que también tienen una función social, representan a la institución, a la administración, etcétera.

Figura 2. Dirección y liderazgo según el énfasis en las tareas o en las personas.



Se habla de dos caras de la misma moneda (Gairín, 2024b) haciendo referencia a que los centros educativos requieren de directivos que sean reconocidos como líderes o de líderes que también hagan actividades directivas. Es decir, no olvidar una cosa en menosprecio de la otra; ambas son importantes, independientemente de que los contextos educativos hayan ido promoviendo un modelo u otro, o un lenguaje u otro. Como se ha mencionado en escritos anteriores:

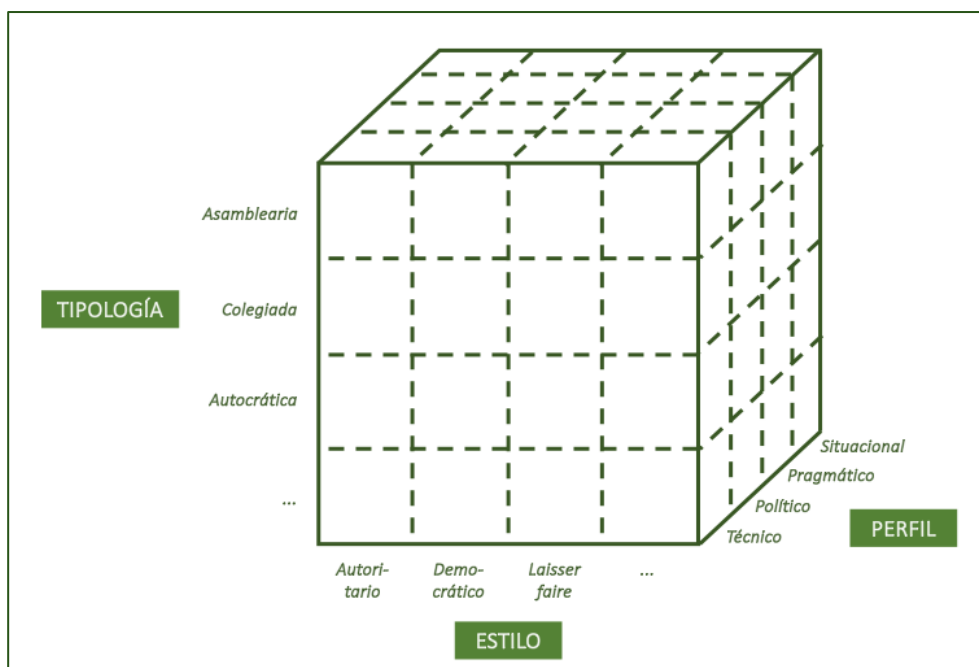
“Lo interesante es que las personas que tienen funciones directivas sean reconocidas como líderes de estas, aunque no siempre es así, y que los líderes asuman responsabilidades directivas. Sin embargo y más allá de los matices señalados, no se trata tanto de ver si hay que tener directivos o líderes, sino más bien de tomar conciencia de sus diferencias y saber cuándo y cómo ser un director eficiente o un líder efectivo. Elaborar planes de trabajo, coordinar actuaciones, acompañar procesos, supervisar intervenciones y evaluar resultados son tareas típicas de la dirección que no tienen por qué atribuirse a los líderes a quienes sí correspondería como algo propio el analizar los procesos necesarios para lograr que esas tareas se cumplan de una manera satisfactoria para todos”. (Gairín, 2023b, p. 32)

Pero, tan importante es delimitar lo que hay que hacer (referencia a directivos líderes centrados en la mejora) como la manera de hacerlo, lo que arrastra a entrar en el variado mundo de los calificativos que corresponden a los distintos modelos organizativos y de gestión. Se trata por tanto y ahora del dilema de modelos organizativos “*versus*” modelos de gestión.

Si se toma el término de dirección clásico y el reparto de las tareas a realizar (planificar, organizar, distribuir funciones, coordinar, supervisar y controlar) que conlleva, es insoslayable la referencia al poder de decisión en las organizaciones y a la forma como se reparte. Si el poder lo ejerce una

persona, que decide sobre todas las actuaciones a realizar, se trata de una *tipología* de dirección autocrática, pudiendo considerar una dirección más participativa o, incluso, asamblearia, en la medida que las funciones directivas son asumidas por un grupo de personas o por todo el colectivo de profesionales.

Figura 3. Modelos organizativos y de gestión.



La referencia a la manera como se ejerce el poder institucional permite distinguir diferentes *estilos*: autoritario, que no permite la intervención de terceros en la toma de decisiones; democrático, que promueve y facilita la participación en la toma de decisiones; o de ‘laissez faire’ (dejar hacer), que permite todo tipo de iniciativas bajo la responsabilidad personal de quienes las promueven. De la misma manera, y refiriéndonos a actuaciones concretas, es posible identificar diferentes *perfiles* de actuación directiva, desde los basados en sólo consideraciones técnicas, a los que contemplan los intereses de los participantes, los centrados en la solución del problema planteado o los que varían sus decisiones en función de las circunstancias variables en cada momento.

Los modelos directivos que se consideran y encuentran son, por tanto, variados. Si consideramos sólo dos de las variables presentadas (tipología y estilo), podríamos hablar de una dirección autocrática que actúa autoritariamente o bien que delega funciones y permite la participación, como también de modelos asamblearios de dirección que puedan actuar autoritariamente o bien dejan un margen amplio a la sola responsabilidad profesional. Las formas que puede adoptar el ejercicio directivo son así múltiples y se multiplican si consideramos, además, la orientación habitual (perfil) de la toma de decisiones. Así, una dirección colegiada (equipo directivo, por ejemplo) puede alentar e impulsar la participación de otros componentes de la organización en la toma de decisiones (coordinadores de equipos de profesores de ciclo o departamento, por ejemplo) pero exigir que la misma está fundamentada en evidencias (planteamiento técnico), en

el interés de las personas implicadas (enfoque político) o centrada en la solución de los problemas que se susciten.

Las posibilidades de cómo se puede manifestar la dirección son pues muy diversas, lo que puede explicar la variedad de modelos y formas que afectan al ejercicio directivo en su actuación. Máxime, si apreciamos que cada una de las tipologías y estilos de dirección no responden a un esquema único y puede haber, en la práctica, derivaciones múltiples, como ya se analizaban en Gairín (2023a), si consideramos para cada uno de los modelos variables como la participación que se permite, el grado de coordinación que se exige, la autonomía personal que se facilita, la rapidez en la toma de decisiones, la identificación de los responsables de la toma de decisiones o el control que se facilita. Así, una dirección autocrática puede promover delegación de tareas en terceros para facilitar una mayor participación y rapidez en la toma de decisiones, como también una dirección asamblearia puede mejorar su funcionamiento creando equipos de gestión entre asambleas o nombrando delegados para determinadas funciones de la organización.

En todo caso, el problema no es identificar los posibles modelos sino determinar cuál es el más adecuado en un determinado contexto y para un determinado sistema y centro educativo. No se debe olvidar, al respecto, que las organizaciones educativas son estructuras de y para la sociedad y lo que les hace funcionales no es tanto la variedad de actividades que realizan sino su adecuación a las necesidades de las personas y de la organización.

Una cuestión que se puede plantear es, por ejemplo: ¿qué es lo característico y deseable de una dirección autocrática? o ¿qué sería lo propio de una dirección colegiada o asamblearia?, no siendo la misma respuesta cuando cambiamos de contextos profesionales. Por ejemplo, si nos situamos en un contexto donde el 70% del profesorado cambia cada año, una dirección fuerte tal vez, es la garantía de que haya una cierta estabilidad de planteamientos. Si, por el contrario, se mueven en una institución educativa donde ya hay un equipo consolidado de profesores que trabaja colaborativamente, que comparten un proyecto común y que participan activamente en las tareas colectivas, la dirección unipersonal tendría poco que aportar pues el funcionamiento institucional ha ido sedimentando otras modalidades de ejercicio directivo. En este sentido, no hay un modelo de dirección buena o mala, sino habría que preguntarse: ¿cuál es la dirección más adecuada a este establecimiento y comunidad educativa específicos?

Reflexiones similares son posibles de plantear respecto al liderazgo educativo, que puede ser personal o distribuido, centrado en las actividades habituales o en el cambio, con un desarrollo más técnico o humanista, etc. Los focos de actuación pueden ser diversos (la institución, la educación o los procesos de enseñanza-aprendizaje), como también puede ser su orientación (hacia la tarea, la persona, el cambio, etc.) y el contexto de actuación (educación básica, secundaria, universitaria o educación no formal), pudiendo identificar variadas tipologías según la variable que se considere: liderazgo pedagógico, liderazgo institucional, educativo o instructivo, liderazgo transaccional o transformacional, liderazgo humanista, etc. Y son estas múltiples posibilidades las que explican que el estudio del liderazgo se haya identificado como algo escurridizo y de permanente estudio (Gairín, 2023b, p. 34).

Sea como sea, el énfasis actual está en lograr líderes escolares centrados en los aprendizajes escolares (seguramente, porque los niveles de fracaso escolar aumentan) y en promover centros educativos como comunidades educativas y como comunidades profesionales de aprendizaje. De todas formas, su incidencia no se limita a los espacios que señalamos como lo demuestran:

“... los estudios específicos vinculados a la actividad de los líderes pedagógicos que se les menciona como uno de los pilares a activar para una educación inclusiva y equitativa en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (Unesco, 2018) o como elementos claves en temas de justicia social (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2014). También se enfatiza en los cambios de roles, como el pasar de la supervisión al acompañamiento docente (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019), sus efectos indirectos sobre la identidad y sentido de pertinencia (Jara, Sánchez y Cox, 2019) o su importancia como líderes emocionales (Villa, 2019) y promotores de mejores prácticas docentes (Rodríguez y Gairín, 2017). (Gairín, 2020, p. 242)”

Es posible mejorar la definición y el ejercicio de la dirección/liderazgo, en cualquier caso, reconociendo su importancia en la medida en que promuevan mejoras, son proactivos y se adaptan a las necesidades de los contextos institucionales, que, a veces, pueden exigir modelos de dirección y/o de liderazgo diferentes. En cualquier caso, lo que es coherente con una sociedad más abierta, más democrática y con una educación cada vez más compleja, es pensar en modelos de dirección distribuida y con un liderazgo transaccional centrado en lo pedagógico, donde diferentes agentes educativos garantizan la calidad del proyecto institucional.

Y más allá de los dilemas sustantivos planteados, es posible plantear otros organizativos ya mencionados en Gairín (2005) como los siguientes:

- **La necesaria coherencia entre el diseño y la actuación.** Las realidades educativas y escolares se hacen realidad en y con el tiempo, debiendo adaptarse a las cambiantes necesidades y exigencias que se plantean. Sin embargo, la deseable coherencia entre el modelo de sociedad, el modelo de formación, el modelo de centro educativo y los sistemas organizativos imperantes no siempre existe y se producen desfases que una buena gestión ha de tratar de disminuir. Así, por ejemplo, los centros educativos deben de plantearse de manera permanente si la formación que proporcionan en valores, contenidos y metodologías es la más pertinente a la realidad donde se insertan los estudiantes, superando, por ejemplo, las crisis que provoca el desarrollo de la educación inclusiva o la utilización de los móviles en las clases y centros educativos.
- **El dilema permanente entre lo que tenemos y lo que deseamos.** El día a día educativo agobia y exige respuestas rápidas que, muchas veces, impiden desarrollar planteamientos a medio y largo plazo. Es importante que los directivos líderes tengan claro el escenario institucional que desean para las próximas décadas si quieren dar sentido a las decisiones que toman sobre lo que es importante y accesorio en su labor organizativa y de gestión. También que actúen con sentido estratégico y pensando más en no perder el rumbo por el que desean transitar.
- **La respuesta equilibrada a las exigencias del contexto general y específico.** Como hemos dicho, los centros educativos deben de dar respuesta a las exigencias generales de la

sociedad, transmitidas a través de los marcos que determinan los sistemas formativos, pero también a las necesidades de los usuarios de la formación y de los contextos de intervención. En este sentido, deben de combinar respuestas que den satisfacción tanto a los contextos generales como a los específicos y preguntarse si esto, realmente, está sucediendo o, más bien, las exigencias externas hacen olvidar la dimensión interna de las instituciones. Se recuerda al respecto, las pocas o nulas diferencias de los sistemas organizativos y de funcionamiento entre instituciones educativas de una misma localidad o de un mismo territorio, cuando los alumnos que atienden son distintos como lo son sus contextos de referencia. El reto, por tanto, está en encontrar los rasgos diferenciales de cada institución y las respuestas específicas que se están dando o no a los mismos.

La actuación de los directivos líderes, como agentes transformadores de la realidad, no sólo está así en la forma como organizan la institución sino y también en la orientación que toman las actuaciones que concretan y que realizan. En todo momento debe de preguntarse si lo que hacen es coherente con la realidad social en la que están, si sus actuaciones son guiadas o no por un claro escenario del futuro deseable y si atienden de manera adecuada al contexto próximo y no sólo al general.

Conclusiones

Aunque, tradicionalmente, la dirección y el liderazgo se han considerado como una actividad individual, la evolución de las organizaciones, su mayor complejidad y los procesos sociales que los acompañan han ido generando distintas maneras de considerar y aplicar estos constructos. Actualmente, se aspira a encontrar el equilibrio entre la mejor realización de las tareas propias de una organización y la implicación de todas las personas de esta. Se buscan directivos que, al mismo tiempo que cumplen las funciones que tienen asignadas, también sean líderes en la implicación y promoción de los miembros de la organización. La existencia de directivos líderes de sus comunidades o de líderes que igualmente actúan como directivos se considera una fusión imprescindible para el desarrollo de las instituciones.

La consideración del quehacer colectivo obliga, asimismo, a revisar el necesario encaje entre las respuestas individuales y las de la organización. Como a menudo se dice:

“... el liderazgo empieza en la propia mesa de trabajo y afecta a todos los miembros de la organización, que debe de facilitar el desarrollo de los liderazgos individuales y su alineación con los propósitos de la organización. En este sentido, el liderazgo deja de ser una característica individual para considerarlo como una capacidad organizacional, que lleva a las instituciones a integrarlo como una fortaleza de la organización. (Gairín, 2023b, p. 32)”

De alguna manera, se asumen modelos de intervención que hablan del trabajo en equipo, de la colaboración interpersonal, del trabajo compartido, de la implicación funcional y variable en el trabajo o de otras propuestas. Lo que cuenta son los propósitos institucionales y su alineación con

los personales y profesionales, buscando ‘el bien hacer’ y la excelencia de la organización. Los directivos y líderes tienen calidad, en este contexto, si su equipo la tiene y viceversa.

Los directivos líderes deben de ser proactivos respecto a las necesidades de los usuarios de la educación y a las exigencias de los sistemas formativos, promoviendo nuevos escenarios, generando planteamientos estratégicos e impulsando modelos de gestión más acordes con las nuevas realidades. Los dilemas planteados dejan de ser tales para estos profesionales y abren un abanico a nuevos retos que ha de resolver su gestión: ¿cómo combinar la necesidad de mejoras con la sostenibilidad de estas?, ¿qué hacer ante las resistencias al cambio educativo?, ¿cómo superar las disfunciones que se producen entre las exigencias externas y las necesidades internas de las organizaciones?, ¿cómo gestionar las urgencias sin olvidar lo importante?, ¿cómo mejorar y mantener la motivación por la mejora en todos los agentes educativos?, ¿cómo ayudar a los demás en los cambios y cómo ayudarse a sí mismo?, etc. Las respuestas a muchas de las cuestiones planteadas son contextuales, pero pueden enriquecerse con el intercambio de ideas con otros profesionales y con el trabajo en red de las direcciones de los centros educativos.

Avanzar en los aspectos mencionados tiene variadas implicaciones en la profesionalización de los directivos, incluyendo su formación inicial y permanente, procesos de selección y promoción, incentivos y otros aspectos que afectan a sus condiciones laborales y reconocimiento social. La cuestión última no es tanto clarificar estos aspectos sino y también lograr una alta coherencia entre las necesidades de organización y gestión institucional con la preparación y actuación de sus directivos líderes.

Referencias

- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. Ruiz, J. (ed.) y otros. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia, 409-448.
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, N.º especial, 228-256.
- Gairín, J. (2023a). *Organizar y gestionar la participación de los agentes educativos*. 2º Congreso Internacional de Gestión Educativa. Ibagué (Colombia). Conferencia inaugural.
- Gairín, J. (2023b). El liderazgo humanista, ¿Qué hay de nuevo sobre el tablero? *Educadores*, Enero-Marzo, 31-41.
- Gairín, J. (2024a). (Ed.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea.
- Gairín, J. (2024b). Dirección y liderazgo: ¿dos caras de una misma moneda? J. Gairín (Ed.), *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea, 17-53.

- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- López, F. (2024a). La función directiva en el contexto nacional e internacional. J. Gairín (Ed.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea, 55-84.
- OCDE. (2017). *PISA 2015. Assessment and analytical framework. Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving. Revised edition*. OECD Publishing.
- Peter, L. (1972). *El principio de Peter*. Plaza & Janés.

La gestión directiva y calidad educativa vista por directivos de escuelas privadas limeñas

Araceli Gonzales-Sánchez



Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo. Posdoctorado en Metodología de la Investigación por INCC-Universidad de Panamá. Directora en la IEP Santísima Trinidad.

 agonzalessa@ucv.edu.pe

Introducción

En Perú, al igual que en cualquier otro país, ejercer el liderazgo de una escuela implica asumir una serie de responsabilidades y desarrollar competencias que permitan cumplir con esta labor de manera efectiva. En la actualidad, la escuela peruana promueve una educación de calidad igualitaria y equitativa para todos sus estudiantes, formando ciudadanos comprometidos con el desarrollo de un mejor país.

En esta línea, es fundamental que en las instituciones educativas se impartan aprendizajes pertinentes que respondan a las exigencias de un mundo globalizado. La gestión educativa realizada por los directivos es crucial para cumplir con las demandas que la educación peruana ha enfrentado en los últimos años.

Es importante precisar las características de las instituciones educativas en Perú respecto a la Educación Básica Regular (EBR). Las escuelas de gestión pública requieren que los directivos pertenezcan a la Carrera Pública Magisterial (CPM) y cumplan con los requisitos establecidos en la RV N.º 223-2021, "Perfiles de cargo de director y subdirector de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica" (Minedu, 2021). Además, deben poseer las competencias demandadas por el Marco de Buen Desempeño del Directivo (Minedu, 2014), y obtener su posición mediante un concurso público.

Quienes dirigen una escuela deben estar debidamente preparados para este puesto. El Ministerio de Educación (Minedu) implementa cursos, actualizaciones, mentorías y acompañamiento para fortalecer y hacer más efectiva su labor. Por consiguiente, los directivos deben estar capacitados y constantemente actualizados para desempeñar sus funciones de manera eficiente y efectiva.

Las instituciones de gestión privada en el sistema educativo peruano presentan particularidades específicas y se dividen en varias categorías: colegios de bachillerato internacional, colegios con convenios entre el Estado y el sector privado, colegios auspiciados por instituciones religiosas, principalmente católicas (parroquiales), consorcios, colegios bilingües, y colegios medianos y pequeños.

Una de las razones de esta amplia diversidad se remonta a los años noventa, durante el gobierno de Fujimori, cuando se promulgó la Ley N.º 26549, conocida como la “Ley de los Centros Educativos Privados” (Minedu, 1995). Esta ley se justificó en la incapacidad del Estado para atender adecuadamente a los estudiantes en edad escolar, por lo que se facilitaron las condiciones para la apertura de escuelas privadas con escasa fiscalización.

Según Cuenca et al. (2019), en el ideario de los padres de familia, acceder a una escuela privada puede significar mejoras económicas y movilidad social, ya que estas instituciones ofrecen una educación percibida como superior a la de las escuelas públicas. Este es uno de los motivos por los cuales la matrícula en escuelas privadas ha incrementado significativamente en los últimos años.

Balarin (2017) describió la necesidad de implementar modificaciones en el desarrollo de las escuelas privadas e involucrar al Estado en su fiscalización. Actualmente, el DS 005-2021, "Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica", otorga a la promotoría del colegio, es decir, a quien ejerce la propiedad, la potestad de elegir al directivo e informar al Minedu. Esta labor no necesariamente debe ser desempeñada por un docente de carrera; puede ser cualquier profesional titulado.

Estas precisiones son importantes porque, mientras que en la gestión pública desempeñar el cargo directivo implica atravesar un proceso de formación, en la gestión privada se puede adquirir experiencia directamente en el ejercicio de la labor. Además, en los últimos años, el Minedu ha impulsado esfuerzos para estandarizar la oferta educativa en ambos modelos de gestión.

Habiendo dado una mirada a cómo es la oferta educativa en Perú, se puede precisar la función de los directivos con respecto a la gestión educativa. Rico (2016) sostuvo que, la evolución de este término se debe a que fue necesario incluir en la educación términos de administración y economía, siendo en los años 90 donde se fortaleció la gestión educativa, teniendo en cuenta que implica tanto recursos físicos como humano.

Asimismo, Jácome et al. (2020) refieren que la gestión directiva debe ser volcada por el director, tomando en cuenta tanto aspectos internos como externos de la gestión escolar, debe basarse en su formación, experiencia en el campo educativo y habilidades requisitas para dirigir a docentes y padres de familia, con el objetivo de abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y responder de manera eficiente a las demandas de todas las instancias de la organización educativa a nivel nacional.

En esta línea, la gestión directiva implica cumplir con una serie de procesos normativos y administrativos que deben ser evidenciados en las escuelas. Esta labor es liderada por el director, quien es “la máxima autoridad y el representante legal de la Institución Educativa” (Minedu, 2003). Según Herrera y Tobón (2017), los directivos deben poseer tres enfoques fundamentales: el individual, que abarca sus atributos personales; el funcional, que contempla las labores a desempeñar; y el de competencias, que se refiere a cómo ejercen su cargo.

La gestión directiva tomando en cuenta la normativa vigente peruana bajo recomendaciones de la Unesco se dimensiona en: estratégica, administrativa, pedagógica y comunitaria (Unesco,

2011). En la dimensión estratégica implica la representatividad de los directivos en liderar sus instituciones, contempla la misión y visión de la escuela bajo recomendaciones emanadas del Minedu, si se implementan normativas educativas el directivo debe ser competente en socializarlas e implementarlas en su instrucción, porque responde a las demandas internas y externas las cuales involucren la gestión a nivel institucional (Bantwini y Moorosi, 2023).

Pintag y Siong - Tay (2020) describieron que la gestión directiva implica asumir formar una comunidad educativa, con el fin de lograr los objetivos establecidos por la institución educativa, mediante la aplicación de tareas y operaciones adecuadas. Este gerente desempeña funciones interpersonales, informativas y de toma de decisiones, con el objetivo último de coordinar y dirigir las actividades y esfuerzos de los colaboradores dentro de la organización, a pesar de que cumplir su labor los exponga a asumir desafíos en su comunidad educativa porque muchas veces las reformas en este sector o normativas implementadas por las autoridades no suelen ser de mayor agrado (Ralebese et al., 2022). Los directivos deben realizarse un autoanálisis e interiorizar cuál será el estilo de liderazgo pertinente para aplicar en su escuela. Se demostrará que es exitoso al conseguir resultados en breve tiempo, con acciones simples y ahorro de recursos (Jain et al., 2022).

La emergencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2 fue un claro ejemplo de la necesidad de acatar políticas públicas en el sector educativo, como la implementación de la educación a distancia o virtual. Esta modalidad generó múltiples reclamos por parte de la comunidad educativa debido a la desconfianza en su eficacia. En este contexto, los gestores educativos debieron ser competentes para afrontar desafíos en momentos de crisis (Kafa, 2023). Además, tuvieron que adaptarse en tiempo récord, a pesar de las limitaciones reveladas por esta situación (Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021).

Es crucial evaluar y considerar los aportes de los distintos actores de la comunidad educativa al implementar cambios drásticos en las escuelas (Kochen, 2020). Respetar el conocimiento de los demás facilita la identificación de problemas y la búsqueda de nuevas soluciones en situaciones complicadas (Meng, 2022).

Según el Manual de la Unesco (2011), la gestión directiva aborda cuatro dimensiones. La primera es la gestión administrativa, que asegura las condiciones operativas del sistema educativo, como el manejo de recursos financieros y contrataciones. Esta dimensión requiere autonomía, eficiencia y flexibilidad en la toma de decisiones (Maas et al., 2022; Sucuoğlu y Erdem, 2021). Los líderes deben irradiar confianza y socializar sus acciones (Faridah et al., 2022). La labor administrativa puede implicar reconocimientos por buen desempeño o enfrentar sanciones por mala gestión (Martínez y Moreno, 2022), siendo crucial ejercer una influencia positiva en la comunidad educativa (Ibarra, 2023).

Segunda dimensión: La gestión pedagógica contempla el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, que sean las adecuadas, el directivo tiene que ser vigilante del buen desempeño docente. Mediante acciones de acompañamiento y monitoreo, también observar el progreso académico de los estudiantes. De acuerdo con Quispe-Pareja (2020), el directivo debe impulsar la mejora de los aprendizajes involucrando a los docentes con estrategias pedagógicas pertinentes

favorables para los estudiantes, direccionados en conseguir una calidad educativa (Álvarez et al., 2021). Además, una de las cualidades de quien dirige un centro educativo debe poseer valores éticos con el fin de motivar al resto (Prieto et al., 2022) permitiendo cumplir los objetivos propuestos.

Tercera dimensión: La gestión pedagógica permite dar otro matiz en los últimos años a labor que cumplen los directivos, quienes estaban más vinculados a temas administrativos (Álvarez et al., 2021), optimizar el servicio educativo siendo eficaz y eficiente en la práctica pedagógica bendiciendo a los estudiantes con mejores aprendizajes. En las escuelas el ejercicio de la gestión pedagógica también exige respetar las normativas curriculares impuestas por las autoridades gubernamentales en educación de cada país, se puede gozar de cierta autonomía y flexibilidad que permitan innovar (Klein y Schwanenberg, 2022); sin embargo, el rumbo para conseguir los objetivos deseados responde a normativas.

El cuarto aspecto de la gestión directiva abarca la comunitaria que implica tender puentes a los padres de familia y crear las condiciones adecuadas para promover una colaboración conjunta que beneficie a los estudiantes. Por ejemplo, en el contexto de la pandemia, fue necesario crear espacios de conexión con los padres de familia para facilitar la comunicación y su participación en la formación académica de sus hijos, ya sea en la modalidad presencial o a distancia. Los tutores desempeñaron un papel fundamental como intermediarios entre la escuela y los padres de familia (Mejia et al., 2021).

En esta modalidad de gestión, los directivos deben realizar alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas cercanas al centro educativo, propiciando la participación activa en la comunidad (Montoya y Gómez, 2019) la escuela trasciende los muros y establece elaciones fortaleciendo a vida en comunidad, de acuerdo a las normativas vigentes en Perú al formar los Comités de gestión escolar los padres cuentan con un porcentaje de representatividad para la toma de decisiones al interior del centro educativo, en tal sentido en la escuela pública o privada debe consultar a los padres de familia al implementar alguna acción.

Con respecto a la calidad educativa, es importante precisar que este término, según las disposiciones del Minedu, se refleja en las escuelas cuando los estudiantes logran los aprendizajes esperados en evaluaciones estandarizadas realizadas por el Minedu, siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) implantadas en toda Latinoamérica (Serrano et al., 2023). En esta línea, los directivos deben generar las condiciones necesarias para brindar un buen servicio educativo, teniendo en cuenta las labores inherentes a su función según la normativa vigente. Deben cumplir con los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) (Minedu, 2014), que en Perú se dividen en cinco: Gestión por resultados y Gestión de condiciones.

Estos compromisos incluyen garantizar el acceso a la educación en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, promover su desarrollo integral, asegurar condiciones adecuadas para la oferta del servicio educativo, acompañar a los docentes en la implementación de buenas prácticas pedagógicas e impulsar la mejora continua. Cumplir con estas acciones requiere una evaluación constante para mantener la calidad de la escuela (Brinia et al., 2023).

De acuerdo a Vaillant y Rodríguez (2018), “los países de Latinoamérica comienzan a delinear políticas educativas y estrategias de acción para la mejora de la calidad educativa bajo la influencia de las recomendaciones de Unesco” (p.193), teniendo como principio la eficacia y eficiencia ejercida en las escuelas no tanto de permitir la permanencia de los estudiantes; sino, se asegure los logros académicos en los aprendizajes, estos principios fueron afirmados en la Declaración de Inchon, en la cual se dieron recomendaciones para atender a la inclusión y propiciar una educación de calidad para todos en igualdad de oportunidades (Unesco, 2016).

En las instituciones educativas, el aseguramiento de la calidad implica una serie de acciones que deben ser evidenciadas conforme se ejecutan los procesos, ya que los líderes educativos deben informar sobre su labor. Estas evidencias son también argumentos necesarios para la acreditación (Stalmeijer et al., 2023). Según Russell y Bray (2013), la calidad se obtiene mediante certificaciones. Sin embargo, Martínez-Iñiguez et al. (2020) discreparon, argumentando que la calidad no se deduce necesariamente de someterse a certificaciones y evaluaciones, sino que es el producto de un trabajo colaborativo en la escuela.

Querales et al. (2022) teorizaron que la calidad educativa es una cualidad que surge de la combinación de varias dimensiones, como equidad, eficiencia, suficiencia, relevancia y eficiencia interna y externa. Bonilla et al. (2022), considerando el modelo ecuatoriano, sostuvieron que en dicho país la calidad también se expresa como un principio de calidez.

Tomando en consideración que, para establecer la calidad total en la escuela, se requiere adaptar un modelo de calidad que permita implementar planes de mejora, donde la autoevaluación será parmente, uno de ellos es el modelo de Calidad Total de Deming, quien contempla cuatro procesos: planificar, hacer, verificar y actuar, siendo una manera de mejoramiento permanente que debe contemplar toda institución (Agrawal, 2019).

De acuerdo con todo lo expuesto, se planteó como propósito en esta investigación determinar la relación entre la gestión directiva y la calidad educativa vista desde los directivos, porque son ellos quienes lideran las acciones en las instituciones educativas; además, este estudio se consideró importante porque expone la percepción de los líderes escolares de cómo ejercen su labor, los hallazgos permitirán realizar comparaciones con otros países para otros investigadores.

Desarrollo

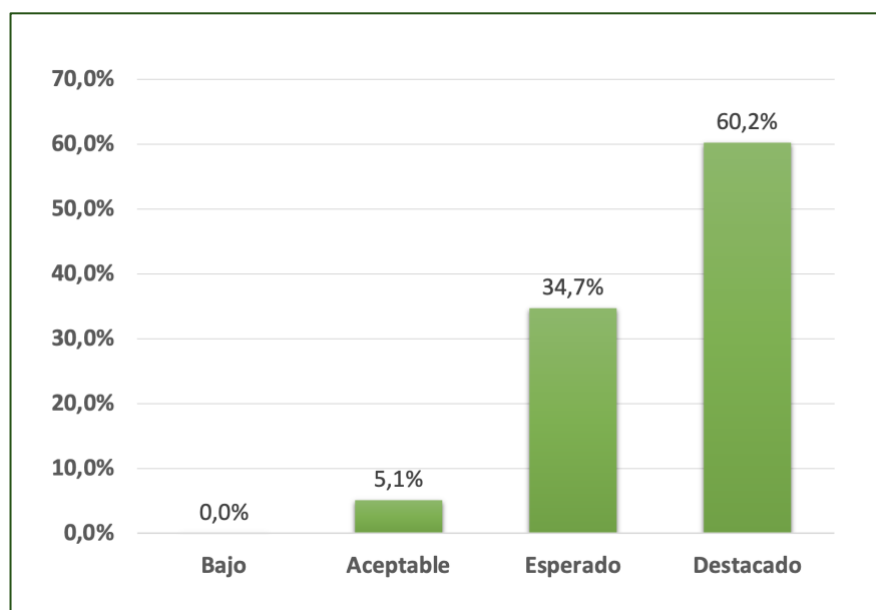
La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y un nivel correlacional. Se considera cuantitativa porque el análisis de los datos se realizó mediante porcentajes y niveles estadísticos en relación con la gestión escolar y la calidad educativa. Es de tipo aplicada, ya que, desde la perspectiva de los directores, tanto la gestión como la calidad educativa conducen a la innovación en su desempeño profesional. Se utilizó un diseño correlacional descriptivo para encontrar la asociación entre ambos temas de estudio.

Para recabar los datos, se seleccionó una muestra de 98 directivos de escuelas privadas, quienes respondieron a dos instrumentos diseñados en escala de Likert. El cuestionario de gestión educativa constaba de 22 ítems organizados en las dimensiones de gestión estratégica,

administrativa, pedagógica y comunitaria. El cuestionario de calidad educativa también constaba de 22 ítems, distribuidos según las dimensiones de planificar, hacer, verificar y actuar. Ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos en la redacción del contenido y sometidos a una prueba estadística de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo coeficientes de 0.917 para el primer cuestionario y 0.919 para el segundo. Estos resultados evidencian que ambos instrumentos poseen alta fiabilidad estadística.

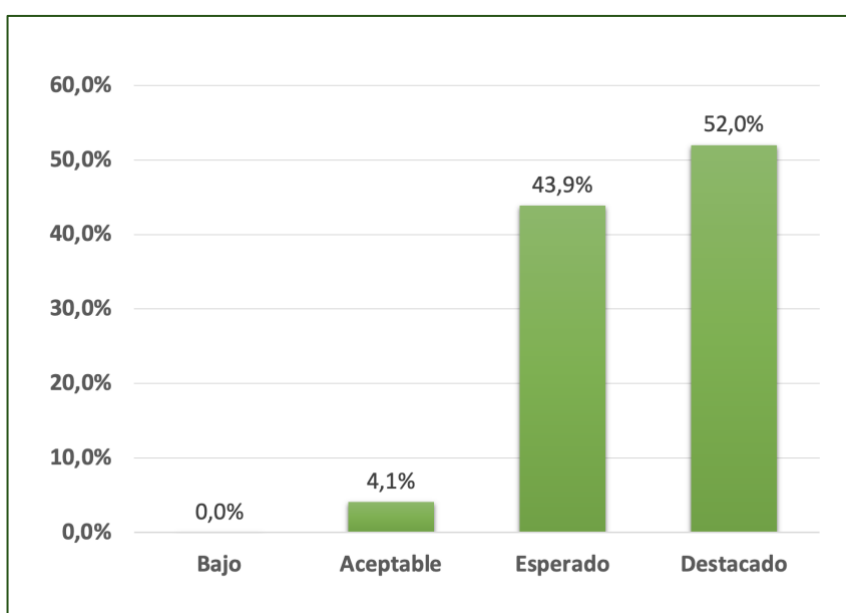
Tomado en consideración el análisis de los datos recabado en la muestra de estudio, se presentan los hallazgos estadísticos: descriptivos e inferenciales. Teniendo en cuenta la estadística descriptiva los hallazgos fueron los siguientes:

Figura 1. Porcentajes obtenidos de la variable Gestión Directiva.



La figura 1 denota que la variable Gestión directiva alcanzó un 60.2% que corresponde a un nivel destacado, en torno a la respuesta de los participantes en el estudio; seguidamente apreciamos que el nivel esperado medio ha recogido un 34.7%, el nivel aceptable obtiene un 5.1% y finalmente en el nivel bajo no alcanzo porcentaje alguno. Estos datos permitieron describir que existe una buena gestión directiva en dicha institución esto se debe a la combinación de adecuado liderazgo, gestión de recursos, calidad del colaborador, cultura escolar y políticas educativas adecuadas. El equilibrio de estos factores puede dar lugar a una gestión directiva medianamente exitosa.

Figura 2. Porcentajes obtenidos de la variable Calidad Educativa.



La figura 2 presenta los niveles alcanzados de la variable calidad educativa, notando ciertamente que los niveles positivos tienen valores altos, de acuerdo con las respuestas de los colaboradores, los niveles destacado y esperado resaltan por sobre todos con un 52% y 43.9% respectivamente, por el contrario, el nivel aceptable solo consigue un 4.1% y 0% en el nivel bajo.

Se evidenció que es muy sobresaliente la calidad educativa en las instituciones educativas consultadas; esto depende de muchos factores, incluyendo la calidad del personal, una adecuada dirección, los recursos educativos y la relación con la comunidad. El equilibrio y la combinación adecuados de estos factores genera adecuados estándares de calidad en la educación.

En el estudio, se utilizaron variables ordinales y se compararon mediante contrastación de hipótesis. Para validar la correlación entre variables, se empleó el estadístico Rho de Spearman con un nivel de confianza del 95% y un nivel de significancia de 0.05. Este análisis permitió tomar decisiones fundamentadas sobre la hipótesis planteada. Estas técnicas estadísticas son comunes en la investigación científica para obtener conclusiones confiables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En la estadística inferencial los hallazgos fueron los siguientes:

Tabla 1. Grado de correlación y nivel de significación entre las variables gestión directiva y calidad educativa.

			Gestión directiva	Calidad educativa
Rho de Spearman	Gestión directiva	Coeficiente de correlación	1,000	,814**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	98	98
	Calidad educativa	Coeficiente de correlación	,814**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	98	98

Los resultados muestran una alta correlación positiva (Rho de Spearman = 0.814) entre las variables investigadas, con una significancia estadística ($p_valor = 0.001 < 0.05$), según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Esto indica una relación significativa entre la gestión directiva y la calidad educativa.

Tabla 2. Grado de correlación y nivel de significación entre la variable gestión directiva y las dimensiones planificar, hacer, verifica y actuar.

			Gestión directiva	Planificar	Hacer	Verificar	Actuar
Rho de Spearman	Gestión directiva	Coeficiente de correlación	1.000	,853**	,745**	,315**	,475**
		Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.002	0.000
		N	98	98	98	98	98
	Planificar	Coeficiente de correlación	,853**	1.000	,757**	,388**	,492**
		Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000
		N	98	98	98	98	98
	Hacer	Coeficiente de correlación	,745**	,757**	1.000	,345**	,470**
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.000
		N	98	98	98	98	98
	Verificar	Coeficiente de correlación	,315**	,388**	,345**	1.000	,585**
		Sig. (bilateral)	0.002	0.000	0.000		0.000
		N	98	98	98	98	98
	Actuar	Coeficiente de correlación	,475**	,492**	,470**	,585**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	
		N	98	98	98	98	98

Es posible observar el resultado estadístico de la correlación entre la variable Gestión directiva y las dimensiones de la variable dependiente. En base a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se notó que la variable cruzándose con la dimensión planificar, arroja como coeficiente ,853 lo que demuestra una correlación positiva alta, confirmando la correlación entre ambas. Respecto al cruce de la variable con la dimensión hacer, nos arroja un coeficiente de ,745, lo que denota una correlación positiva moderada concluyendo que existe una correspondencia entre la variable y la dimensión.

Así mismo, al cruzar la variable con la dimensión verificar obtenemos un coeficiente de ,315; siendo una correlación positiva baja; confirmando la correlación entre ambas. Y, para finalizar, el cruce entre la variable y la dimensión actuar nos da como resultado el coeficiente de ,475; da como inferencia que existe una relación positiva baja, afirmando que existe una correlación positiva entre la variable y la dimensión.

Fue posible evidenciar en los hallazgos que la gestión directiva y la calidad deductiva obtuvieron una asociación de ,814 según Rho Superman, datos bastante alentadores con respecto al desempeño de los directivos, en esta línea Miranda (2016) sostuvieron que para entender la gestión directiva debe ser vista desde los propios actores valorando su experiencia, por consiguiente se requiere el desarrollo profesional de los directivos fortaleciendo la autonomía y la autogestión (Barrientos et al., 2016).

Según Pacco y Dávila (2022), la gestión exitosa implica ejercer un liderazgo democrático en el cual se compartan las responsabilidades. En tal sentido, los directivos deben buscar la colaboración activa de los miembros de su comunidad educativa.

Por otro lado, Rais et al. (2022) demostraron la relevancia de una gestión humanista con actividades innovadoras, involucrando a toda la escuela, mejora el carácter de los estudiantes. Este enfoque se basa en la premisa de que cuando los líderes escolares adoptan un estilo de gestión que valora la humanidad y promueve la creatividad, se fomenta un ambiente escolar más inclusivo y motivador.

Torres (2022) propuso un enfoque multinivel para comprender la gestión directiva, considerando que las escuelas están sometidas a evaluaciones internacionales permanentes. Para mejorar los aprendizajes, los distintos gobiernos deben emitir políticas públicas específicas. Esto implica que las escuelas deben autorregularse para alcanzar los estándares esperados. Esta tarea no es exclusiva del directivo dentro de su institución; debe ejercer liderazgo en la comunidad y ante las autoridades.

Una situación similar enfrentó los directivos en este estudio. Aunque las evaluaciones estandarizadas fueron limitadas por el impacto de la pandemia, en 2023 se reanudarán, y los líderes educativos tienen la obligación de alcanzar al menos el 30% en los indicadores de logro esperado para demostrar una gestión adecuada.

En este contexto, Öz y Arastaman (2022) sostuvieron que es crucial para los administradores escolares conocer y manejar adecuadamente los datos. Esto implica una sistematización eficiente

de la información mediante el uso de tecnologías. Además, frente a las normativas y los resultados de las evaluaciones, se deben establecer metas basadas en indicadores medibles.

En Perú, la calidad educativa se visualiza cuando los estudiantes logran los aprendizajes esperados, recibiendo el directivo un reconocimiento por parte de las autoridades del Minedu, ya sea en escuelas públicas o privadas. Desde la percepción de los directivos, se ubica en el nivel destacado.

Quintana (2018) demostró que la calidad está condicionada al prestigio adquirido por las instituciones educativas. Sin embargo, cada institución educativa es una realidad distinta, y fijar objetivos horizontales para todas es complicado debido a que cada una actúa de acuerdo con el entorno social donde se desarrolla. En el mismo año, Garcúa et al. enfatizaron que los líderes escolares deben estar preparados para obtener la calidad educativa. Su contribución a la sociedad radica en formar mejores ciudadanos.

Para Chambilla et al. (2022), alcanzar metas de calidad implica implementar planes de mejora continua, ya que sus hallazgos demostraron un desempeño moderado de los directivos. La evaluación permanente y la autoevaluación representan una oportunidad para que las escuelas acuerden mejoras. Además, si el gobierno impone normativas para desarrollar evaluaciones, estas deben ser tomadas con calma. Es responsabilidad de los directivos fomentar un clima de seguridad entre los docentes y estudiantes.

De acuerdo con Díez et al. (2020), la planificación en las escuelas es fundamental para evaluar la calidad educativa. Para los autores, es importante mantener una comunicación constante con los distintos actores de la comunidad educativa, explicando qué se va a evaluar y en qué momento, así como la rendición de cuentas sobre el proceso y los resultados obtenidos. Un aporte significativo de este estudio es que las escuelas deben agruparse en redes para compartir experiencias y fortalecer la calidad educativa en sus instituciones.

Conclusiones

La gestión directiva efectivamente demostró relación alta con la calidad educativa desde la percepción de los directivos participantes de este estudio, si una escuela pretende demostrar que simplemente con los indicadores adecuados de calidad la labor del director resulta fundamental en los cuatro aspectos de la gestión considerados: estratégica, administrativa y pedagógica. Sin embargo, tomando en cuenta a literatura académica consultada esto no debe ser un esfuerzo aislado, es importante delegar funciones e involucrar a docentes, estudiante y padres de familia, por ejemplo, en Perú los colegios de acuerdo con la normativa vigente están obligados a conformar los Comités de Gestión Escolar donde tienen voz y voto distintos representantes de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta la consulta realizada a los directivos sobre la calidad educativa en la cual se contempló entre los ítems la planificación y evaluación, fue posible evidenciar que se encontraron en un nivel destacado lo que permite concluir que está claro en sus funciones ejecutar acciones pertinentes las cuales otorguen la calidad escolar, teniendo en cuenta que esta contempla los

logros de aprendizaje de acuerdo con las exigencias del Minedu. Por consiguiente, el directivo debe generar acciones en conjunto como planes de mejora e impartir tranquilidad de no tener temor a las evaluaciones demandadas por el gobierno, porque el fin es conseguir en las escuelas una educación de calidad.

Referencias

- Agrawal, N. (2019). Modeling Deming's quality principles to improve performance using interpretive structural modeling and MICMAC analysis. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 36(7), 1159–1180. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-07-2018-0204>
- Álvarez, J., Naranjo, F., Silva, N., y Maldonado, C. (2021). Relación de la gestión pedagógica y la motivación de los estudiantes por la actividad emprendedora: Curso de emprendimiento en los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de Uniandes, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 207–217. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2158/2137>
- Balarin, M. (2017). *La trayectoria de la educación privada en el Perú*. Grade.
- Bantwini, B. D., y Moorosi, P. (2023). Caught between educational accountability reforms, compliancy and political interference: Perspectives of school principals in South Africa. *School Leadership and Management*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2186847>
- Barrientos, C., Silva, B., y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación de familias en las escuelas básicas. *Educación*, 25(49), 45–62. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Bonilla, S. M., Ramírez, J. P. I., Barbecho, N. de J., y Coronel, C. X. (2022). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre calidad educativa en el Ecuador. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 100-111. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38148>
- Chambilla, B., Mamani, R., y Peralta, J. (2022). Liderazgo directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Primaria de Zepita. *Educa-UMCH*, 75–94. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.199>
- Cuenca, R., Amat y León, L., y Oré, S. (2019). Itinerarios de la educación privada en el Perú. *Educ. Soc*, 40, 1–16. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019192469>
- Declaración de Incheon. (2016). https://unesco.org/wp-content/uploads/2019/04/ED2030_DeclaracionIncheonCAT.pdf
- Díez, F., Villa, A., López, A., y Iraurgi, I. (2020). Impact of quality management systems in the performance of educational centers: Educational policies and management processes. *Heliyon*, 6(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03824>

- Faridah, R., Supratno, H., y Mudjito, M. (2022). Leadership style of high-achieving school principals in teacher professionalism. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), 3160–3169. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.6958>
- Garcúa, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206–216.
- Hernández-Ortega, J., y Álvarez-Herrero, J. (2021). Educational management of confinement by COVID-19: Teacher perception in Spain. *Revista Española de Educación Comparada*, 38(38), 129–150. <https://doi.org/10.5944/REEC.38.2021.29017>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Herrera, S., y Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164–194.
- Ibarra, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: Evidencia del caso chileno. 21(3), 5–23.
- Jain, V., Gupta, S., Shankar, K., y Bagaria, K. (2022). A study on leadership management, principles, theories, and educational management. *World Journal of English Language*, 12(3), 203–211. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p203>
- Kafa, A. (2023). Teachers' perceptions of school principals' role in tackling the pandemic crisis. *International Journal of Educational Management*, 37(2), 350-360. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0056>
- Klein, E., y Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 371–391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9–14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüller, J., Wegner, M., y Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1545-1562.
- Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., y López-Ramírez, E. (2020). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2296>
- Martínez, E., y Moreno, T. (2022). Las prácticas de dirección en la escuela primaria: Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 55–75. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.003>

- Mejia, E., Gonzales-Sanchez, A., Bayona, G., y Valqui, J. (2021). Acompañamiento familiar a los estudiantes durante la pandemia del Covid-19. *Laplage Em Revista (International)*, 7, 43–50.
- Meng, H. (2022). Analysis of the relationship between transformational leadership and educational management in higher education based on deep learning. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/5287922>
- Minedu. (1995). *Ley de los Centros Educativos Privados Ley No 26549* (Ley No 26549). 1–7.
- Minedu. (2003). *Ley General de Educación N° 28044* (Ley N° 28044). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Minedu. (2014). *Marco de buen desempeño del directivo*. 56. http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Minedu. (2021). *N° 223-2021-Minedu*.
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: Un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 7. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562
- Montoya, J., y Gómez, M. (2019). Quality of education regarding community management in nine educational establishments of Medellín: 2010 to 2013. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 1–22. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- Öz, Ö., y Arastaman, G. (2022). School principals' opinions on data-based school management: A case study. *Participatory Educational Research*, 9(3), 132–147. <https://doi.org/10.17275/per.22.58.9.3>
- Pacco, R., y Dávila, O. (2022). La gestión escolar: Una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3002–3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Pintag, L., y Siong-Tay, P. (2020). Análisis del modelo de gestión directiva en la efectividad laboral de los docentes en una institución fiscal. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 47–58. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.419>
- Prieto, D. J., Martelo, R. J., y Franco, D. A. (2022). Ética del gerente educativo y desempeño docente en educación media general. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 158-171.
- Querales, D., Hurtado, F., Marte, E., y Aponte, S. (2022). La evaluación y su incidencia en la calidad educativa. *CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS GERENCIALES*, (56). 125–137.
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: Una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259–281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>

- Quispe-Pareja, M. (2020). *La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente*. Investigación Valdizán.
- Rais, A., Wiyono, B., Bafadal, I., y Utaya, S. (2022). Humanistic education management based on the principle of “Kesangtimuran”: Strategies in character education strengthening in Catholic elementary school in Indonesia. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 12(4), 280–287. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.29>
- Ralebese, M., Jita, L., y Chimbi, G. (2022). “Underprepared” principals leading curriculum reform in Lesotho. *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 861–897. <https://doi.org/10.30828/real.1104537>
- Representación de la UNESCO en Perú. (2011). *Gestión para directores instituciones educativas*. UNESCO.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 55–70. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Russell, J., y Bray, L. (2013). Ecologies of education quality. *Education Policy Analysis Archives*, 21(12), 1–25. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1044>
- Serrano, R., Pérez, E., Puño-Quispe, L., y Hurtado, A. (2023). Quality and equity in the Peruvian education system: Do they progress similarly? *International Journal of Educational Research*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102183>
- Stalmeijer, R., Whittingham, J., Bendermacher, G., Wolfhagen, I., Dolmans, D., y Sehlbach, C. (2023). Continuous enhancement of educational quality—fostering a quality culture: AMEE Guide No. 147. *Medical Teacher*, 45(1), 6–16. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057285>
- Sucuoğlu, E., y Erdem, G. (2021). Effects of sustainable strategic planning applications in primary schools on the effectiveness of total quality management practices. *Sustainability (Switzerland)*, 13(18). <https://doi.org/10.3390/su13189998>
- Torres, L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/educsci12040254>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Ed.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136–154). <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>

Gestão escolar e atuação do coordenador pedagógico nas escolas estaduais do ceará

Joizia Lima Cavalcante Rêgo



Magíster por la Universidade Federal do Ceará (UFC). Actualmente es articuladora en la Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc).

✉ joizia.lima@prof.ce.gov.br

Maria Jucineide da Costa Fernandes



Magíster por la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Actualmente es Secretaria Ejecutiva de Ensino Médio e Profissional en la Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc).

✉ jucineide.fernandes@prof.ce.gov.br

Eloisa Maia Vidal



Doctora por la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Actualmente es profesora asociada en la Universidade Estadual do Ceará

✉ eloisa.vidal@uece.br

Introdução

Este artigo apresenta como a rede estadual de ensino público do estado do Ceará, Brasil trata a dimensão pedagógica da gestão escolar na perspectiva da atuação do coordenador escolar, partindo do pressuposto que orienta uma gestão democrática e participativa.

O estado do Ceará, situado na região Nordeste do Brasil, possui uma população de 8.794.957 pessoas (IBGE, 2022), e uma rede estadual de ensino com 320.167 alunos matriculados no ensino médio (INEP, 2023), etapa da educação básica cuja responsabilidade de oferta é competência legal do Estado, de acordo com a Lei nº 9394/1996. Com a universalização desta etapa, a Secretaria de Educação inicia desde 2008, políticas de diversificação da oferta, e atualmente dispõe de três tipos: ensino médio integrado à educação profissional, ensino médio em tempo integral e ensino médio em tempo regular.

No primeiro, os alunos cursam o ensino médio e simultaneamente um curso de formação técnica, possuindo uma carga horária 9 horas de aula por dia; no segundo, os alunos cursam o ensino médio e podem escolher um rol de disciplinas eletivas para enriquecer seu percurso formativo e permanecem 9 horas de aula por dia; no terceiro, os alunos estudam apenas um turno escolar de

5 horas diárias e cursam as disciplinas da Base Comum e da parte diversificada, denominadas, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, de acordo com a atual política de ensino médio do país, em revisão no Congresso Nacional.

As configurações das ofertas escolares têm rebatimento sobre os processos de gestão escolar, seja devido à própria organização curricular e gestão do corpo docente, seja no que se refere a administração dos recursos financeiros e equipes de pessoal. É nesse contexto que a Secretaria da Educação, por meio da Lei nº 17.572/2021, criou o programa “Ceará Educa Mais”, que consiste em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado, projetando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. A legislação prevê um repertório de ações, dentre elas, o Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) que atuam nas escolas da rede estadual de ensino, no artigo 2º, XV expressa o objetivo do programa “Ceará Educa Mais”, em que ressalta o FACE, como:

“Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares – FACE: promover um diálogo institucional sistêmico com os coordenadores escolares, na perspectiva de apoiarem competentemente a formação e o desenvolvimento dos professores, com vistas a consolidar uma visão compartilhada de educação, de resultados e de procedimentos operacionais que se alinham com os princípios e as iniciativas da Secretaria da Educação do Ceará. (Lei nº 17.572/2021)”

Conforme aborda Vieira et al. (2020, p. 83), “o trabalho de coordenação pedagógica pode envolver também a formulação e implementação de programas de formação continuada na escola, por meio de grupos de estudos e de discussão entre os professores”. Nesse sentido, a ação de Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE) destina-se a fomentar a atividade do coordenador para que ele identifique os desafios e as potencialidades no ambiente escolar, passíveis de serem articuladas visando a melhoria da aprendizagem discente, além de atuar na formação e desenvolvimento, os autores Bello e Penna (2017) enfatizam que as atribuições dos Coordenadores pedagógicos são categorizados em cinco eixos: formação e atualização, gestão, avaliação, integração e implementação de programas e projetos.

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e explicativo, recorrendo a pesquisa bibliográfica, tendo como base os documentos oficiais produzidos pela Secretaria da Educação bem como a consulta a obras de pesquisadores que atuam na área.

Desenvolvimento

A iniciativa está prevista na Lei nº 17.572/2021, que institui o Programa “Ceará educa mais”, e refere-se a estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, voltadas para o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. Os objetivos e as intencionalidades do Programa têm como o propósito de elevar o desempenho acadêmico dos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, buscando os níveis de

proficiência adequados a cada série/ano e o desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias à formação integral dos estudantes.

O artigo 1º descreve o papel das ações a serem desenvolvidas pela rede estadual de ensino no intuito de atender às responsabilidades constitucionais dispostas no art. 211, §3.º da Constituição Federal. Afirma que haverá ações voltadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão, objetivando o fortalecimento e o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes de forma articulada com a educação em tempo integral e com a educação profissional e tecnológica, com foco na inovação educacional e na superação dos desafios com vistas a promover as transformações necessárias à educação.

O Programa Ceará Educa Mais é constituído de 25 ações destinadas à melhoria da qualidade da educação cearense e está organizado em oito eixos: aperfeiçoamento pedagógico; desenvolvimento e qualificação dos professores; avanço na aprendizagem; tempo integral; cuidado e inclusão; preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio; educação conectada; e qualificação acadêmica e profissional dos estudantes, como mostra a Figura 1.

Figura 1. Eixos do Programa Ceará Educa Mais.



O eixo aperfeiçoamento pedagógico é considerado essencial no atendimento e permanência dos estudantes, uma vez que possui ações estruturantes que visam aprimorar e revigorar a educação cearense, em articulação com a gestão escolar. Ele contempla três iniciativas, a saber: Superintendência Escolar, Professor Aprendiz e Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), é uma ação de formação continuada destinada aos coordenadores escolares, e que foi concebido para ser um espaço de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

É considerado uma formação entre pares, voltado ao fomento e compartilhamento de práticas exitosas com foco na inovação educacional. A dinâmica adotada inclui discussões acerca de questões sensíveis à rotina da escola e às demandas da gestão, constituindo uma importante rede de interlocução. Procura adotar o estudo de caso como procedimento, partindo de situações

vivenciadas pelos coordenadores escolares, referentes ao acompanhamento dos processos pedagógicos da escola, visando estabelecer discussões e reflexões que reverberam na elaboração de estratégias de intervenção pedagógica.

A concepção das atividades de formação com os coordenadores pedagógicos prevê a interação entre técnicos da Secretaria de Educação, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (órgãos intermediários), gestores, coordenadores e professores das escolas. A proposta de formação continuada está baseada na interlocução entre os sujeitos envolvidos, com o propósito de consolidar uma visão compartilhada de educação, de resultados e de procedimentos operacionais que melhor dialogam com os princípios educacionais pactuados no âmbito da rede.

Essas formações continuadas e em serviço possuem como premissa atender aos elementos fundamentais da dimensão pedagógica da gestão escolar: currículo, avaliação e práticas pedagógicas, que devem ser permeadas pelo propósito de recompor aprendizagens e incorporar aspectos relativos à reforma do Ensino Médio em discussão, como mostra a Figura 2.

Figura 2. Premissas na formação continuada dos Coordenadores.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2024.

O FACE teve como referência uma experiência realizada em 2021, desenvolvida em uma regional de educação da Secretaria, e que após uma avaliação qualitativa, passa a ser incorporada em toda a rede de escolas estaduais. A experiência do FACE se propõe a promover diálogos institucionais sistêmicos desde o órgão central até a escola, na perspectiva de apoiar a formação e desenvolvimento docente.

Com esse propósito, o FACE se propõe a desenvolver competências profissionais dos coordenadores escolares com foco na gestão pedagógica e na aprendizagem discente. As formações em serviços acontecem em duas etapas: a) etapa estadual, em que os coordenadores que atuarão como formadores são orientados pela equipe da Secretaria de Educação; e b) a etapa regional, momento em que os coordenadores que receberam a formação discutem e refletem as pautas formativas com os coordenadores escolares que fazem parte da regional. Assim, os técnicos do órgão central preparam os coordenadores pedagógicos dos órgãos intermediários, que atuam como formadores no âmbito da regional. Os cursos são preparados no formato híbrido, compostos de momentos presenciais, e atividades síncronas e assíncronas, utilizando a

plataforma *Avaced* da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância, abrigada no Centro de Educação a Distância da Secretaria de Educação, no município de Sobral.

A organização e quantidade de coordenadores por unidade escolar está prevista no Decreto estadual nº 35.369, de 31 de março de 2023, que versa sobre a estrutura organizacional e os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação do estado do Ceará, podendo variar de 1 a 3 em função do número de alunos matriculados e modalidades ofertadas em cada estabelecimento de ensino.

No estado do Ceará, a equipe gestora, constituída pelo diretor, coordenador escolar, secretário escolar, e assistente administrativo-financeiro são responsáveis por toda as dimensões associadas à gestão escolar, cabendo a cada equipe a distribuição de atribuições em decorrência dos perfis profissionais e das habilidades e competências de cada um dos sujeitos envolvidos. O coordenador escolar integra a equipe de gestão de uma escola e suas atribuições dizem respeito à dimensão pedagógica, sendo a formação continuada e em serviço de professores, uma das muitas iniciativas que lhes compete.

Os coordenadores escolares desenvolvem as atividades do FACE, incluindo ações como: a) mapear e discutir sobre os fatores que contribuem para a aprendizagem; b) refletir sobre a importância do papel da liderança pedagógica na implementação do currículo; c) compreender e aprofundar as competências de formador dos coordenadores, com foco na personalização da aprendizagem; d) monitorar, acolher, avaliar e acompanhar os discentes em relação à frequência e resultados de aprendizagem, entre outros temas.

As estratégias formativas do FACE se articulam com as demandas dos sujeitos envolvidos, permitindo que eles reflitam sobre seu fazer pedagógico sem julgamento ou punição. A perspectiva de formação de formadores é necessária para que os envolvidos compreendam a abordagem sistêmica e os propósitos que subjazem a política definida pelo órgão central, mas que quando se capilariza pelas Coordenadorias Regionais, deve respeitar as especificidades de cada unidade de ensino. Vieira et al. (2020, p. 23) reforçam que, “situada em um espaço e tempo, a escola recebe influências diversas do contexto em que se insere. Embora existam características comuns a toda as escolas, cada uma tem suas especificidades e relaciona-se com seu entorno de forma própria”.

No que se refere ao fortalecimento da gestão pedagógica, Vieira et al. (2020) indicam a importância do apoio aos professores que estão em sala de aula e o quanto estes necessitam estar alinhados em prol de um objetivo comum à aprendizagem dos estudantes. Garrido (2000, p 14) aborda a importância da formação continuada com coordenadores-professores como um espaço de crescimento coletivo, considera como oxigênio que favorece o distanciamento necessário que proporciona a reflexão diante das situações relevantes de suas escolas.

Tal constatação fundamenta a importância da formação continuada e em serviço para apoiar os professores no exercício de suas funções e na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Conclusões

Pretendeu-se apresentar uma iniciativa de política de formação continuada e em serviço, adotada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, denominada Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares (FACE), integrante do Programa “Ceará Educa Mais” e a importância da formação de uma rede de formadores na reflexão e enfrentamento dos desafios postos no cenário educacional.

Diante do amparo legal, da estrutura organizacional e do desenho da política, se faz necessário que a rede de formadores do FACE consiga desenvolver ações para monitorar e acompanhar a política formativa entre coordenadores escolares, gerenciando tensões e possíveis conflitos surgidos, direcionando rotas para unificar os objetivos da escola, sempre visando articular a teoria e a prática, sem perder de vista a função social da escola.

A iniciativa de criação do FACE chama a atenção para a valorização da dimensão pedagógica da gestão escolar e de como as atribuições inerentes ao coordenador escolar podem propiciar uma maior integração vertical entre o órgão central, as coordenadorias regionais e as escolas e horizontal, à medida que as escolas se articulam em rede, conseguindo trocar experiências e criar sinergia entre os envolvidos.

Referências

- Bello, I. y Penna, M. (2017). O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*, (1), p. 69-86.
- Garrido, Elza. (2007). *Espaço De Formação Continuada Para Professor-Coordenador. O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. Edições Loyola.
- IBGE. (2022). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas Estados.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2023). *Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2023*.
- Lei 9394 De 1996. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. 20 de Dezembro de 1996. D.O. No. 248.
- Lei nº 17.572 de 2021. Programa Ceará Educa Mais. 22 de julho de 2021. D.O. No. 137.
- Vieira, S. L.; Vidal, E. M. y Nogueira, J. F. F. (2020). *Gestão Escolar no Brasil*. Rio de FGV.

Nuevas oportunidades de autonomía curricular en centros educativos: el caso de Uruguay

Andrea Tejera Techera



Doctora en Educación por la UNER. Actualmente es Coordinadora Académica del Máster en Gestión Educativa y del Máster en Formación de Formadores en la Universidad ORT Uruguay.

 tejera@ort.edu.uy

Mariela Questa-Tortero



Doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualmente es investigadora en la Universidad ORT Uruguay.

 questa@ort.edu.uy

Introducción

Esta aportación aborda la autonomía curricular en los centros de enseñanza, tópico relacionado con los procesos de transformación y la gobernanza educativa. El objetivo de este estudio ha sido revisar la perspectiva teórica, iberoamericana, sobre autonomía curricular, para establecer parámetros conceptuales que faciliten el análisis de los lineamientos estratégicos propuestos en Uruguay en 2020. El propósito final ha sido reflexionar sobre las oportunidades que esta autonomía proporciona a los líderes pedagógicos y otros actores institucionales para adaptar las propuestas formativas a las necesidades específicas de los estudiantes.

Se ha adoptado una metodología cualitativa en dos fases: i) revisión de literatura de tipo scoping y ii) análisis de documentos oficiales públicos sobre el tema. Se exploró la base de datos ScieLO y Scopus usando los términos “autonomía curricular”, “curricular autonomy”, y buscando artículos científicos iberoamericanos publicados entre 2019 y 2024. La búsqueda arrojó 22 artículos. Las investigadoras revisaron los artículos independientemente con la herramienta Rayyan y luego tomaron decisiones colaborativamente. Como resultado de este proceso se obtuvieron nueve artículos que aportaron las dimensiones para analizar el contenido de tres documentos oficiales.

Desarrollo

La autonomía en el contexto educativo ha ganado relevancia en las últimas décadas (Bolívar, 2019). Es la capacidad de las instituciones educativas para tomar decisiones y adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes (Reyes, 2017). Este concepto se ha

asociado con la mejora de la calidad educativa, ya que permite a las escuelas responder de manera más efectiva a los desafíos y oportunidades locales (Fullan, 2021). La autonomía asociada al modo de gobernanza se entiende como la forma en que se toman las decisiones y se implementan las políticas en el sistema educativo. Un estudio sobre la gobernanza en Latinoamérica sugiere que los sistemas educativos que promueven mayor autonomía tienen mejores desempeños (Ariza y Ramos, 2023).

La autonomía escolar requiere políticas bien diseñadas, y apoyo y formación para quienes interpretan e implementan estas políticas. Esto supone riesgos debido a que la adaptación de los lineamientos de política por parte de los actores puede variar dependiendo del contexto local, llevando a resultados diferentes a los previstos (Ball et al., 2012). Entonces, analizar los componentes clave de la autonomía puede aportar conocimiento a los gestores y otros encargados de aplicar las orientaciones, y ayudar a conocer qué opciones reales de ejercicio de la autonomía curricular pueden tener los centros educativos.

En el contexto iberoamericano, existen diversas experiencias de autonomía (Ariza y Ramos, 2023; Cuadrado, 2019; Martínez et al., 2020; Reyes, 2017) con resultados variados. No obstante, un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (Laborinho et al., 2020) destaca que, durante la pandemia, la autonomía de los centros fue clave para sostener los procesos educativos. El estudio también indica que aún son necesarias mejoras en las estructuras institucionales de estos países y en sus sistemas de formación de los docentes, y que se requiere de una mayor reflexión sobre el ejercicio de esta capacidad en los centros.

En Uruguay, la autonomía es un tema que ocupa la agenda política desde larga data. El estudio de Espínola (2000) determinaba efectos positivos de la autonomía pedagógica en las escuelas: aumento de la participación de docentes y comunidad, fortalecimiento del liderazgo del director, mejora de la gestión y del clima escolar, y diversificación de las propuestas pedagógicas. Sin embargo, también indicaba desafíos, como falta de continuidad de los proyectos, escasa articulación con el currículum nacional, baja incidencia en el rendimiento académico, y limitada capacidad de evaluación y seguimiento de los resultados.

La Ley general de educación establecía algunos principios de autonomía para docentes reafirmando la libertad de cátedra para adaptar el currículo a las necesidades de sus estudiantes (Uruguay, 2009). Un estudio que analizó esta normativa en un grupo de escuelas constataba que la autonomía no había logrado desarrollarse ya que seguía controlada por la supervisión escolar a nivel pedagógico (Fernández, 2020).

A partir de 2020, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) plantea nuevos lineamientos de política entre los que se encuentra “Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje” (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2020, p.146). En este escenario, la autonomía curricular es uno de los pilares de la denominada Transformación educativa.

A partir de lo expuesto, las preguntas de investigación formuladas son:

- ¿Qué dimensiones del constructo autonomía curricular se mencionan en artículos científicos del contexto iberoamericano?
- ¿Cuáles de esas dimensiones aparecen en los documentos de política de Uruguay, generados a partir de 2020?
- ¿Qué oportunidades generan los nuevos lineamientos para la gestión pedagógica en los centros de educación básica del país?

Para dar respuesta a la primera pregunta, se seleccionaron y analizaron los artículos científicos sobre autonomía curricular en el ámbito iberoamericano. Esto permitió establecer cuatro dimensiones de la autonomía (ver tabla 1).

Tabla 1. Artículos analizados y dimensiones abordadas en el estudio.

Artículos	Dimensiones			
	Gestión escolar y liderazgo	Prácticas pedagógicas y diseño curricular	Impacto en el desempeño estudiantil y la equidad educativa	Formación docente y desarrollo profesional
Retamal, S. (2020). Principios educativos locales con miras a la autonomía: construcción de un nuevo discurso educativo en el territorio williche (Sur de Chile). <i>Foro de Educación</i> , 18(1), 27–45. https://doi.org/10.14516/fde.650		X	X	X
Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, A., y Gouveia, F. (2022). Processos de liderança no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 30(116), 742–763. https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002936	X	X		X
Gonçalves, R. (2019). Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. <i>Educação & Realidade</i> , 44(3), e84870. https://doi.org/10.1590/2175-623684870		X		X
Gualberto, L., y Rodrigues, A. M. (2021). Autonomia curricular como fator associado ao desempenho de ciência no PISA. <i>Ciência & Educação</i> , 27, e21064. https://doi.org/10.1590/1516-731320210064	X	X	X	X
Marinho, P., Leite, C., y Fernandes, P. (2019). “Germ infeccioso” nas culturas escolares- Possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. <i>Currículo sem Fronteiras</i> , 19(3), 923–943. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07	X	X		
Martínez, J. E., Tobón, S., Serna, O., y Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. <i>Páginas de Educación</i> , 13(1), 107–125. https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914	X	X	X	X

Oliveira, I., y Ferreira, A. G. (2023). A autonomia curricular nos sistemas educativos de Portugal e do Canadá. <i>Educação & Realidade</i> , 48, e122955. https://doi.org/10.1590/2175-6236122955vs01	X	X		X
Silva, S., y Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. <i>REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 19(2), 37–54. https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.2.003		X		X
Simões, C., y Sousa, J. (2023). Qual o papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular? A percepção dos docentes. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 36(1), e23008. https://doi.org/10.21814/rpe.25282	X	X	X	X

Estas dimensiones sirvieron de base para responder a la segunda pregunta de investigación. Para esto, se identificaron en la web de ANEP tres documentos sobre la propuesta de autonomía curricular:

Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 Tomo 1 (ANEP, 2020)

En este documento la ANEP plantea el lineamiento estratégico sobre el fortalecimiento de la gestión de los centros. Se reconoce el debate sobre la gobernanza del sistema y se busca fortalecer la autonomía de las comunidades educativas locales y regionales para lograr personalizar el aprendizaje (p.125). Se propone un currículo flexible, estrategias de gestión escolar y participación comunitaria (p.196), y busca mejorar los resultados de aprendizaje, promoviendo la autoevaluación institucional y fortaleciendo el liderazgo pedagógico de los directivos (p.200). El documento enfatiza la gestión y el liderazgo, así como la relevancia de la formación para el desarrollo profesional docente como elementos para la mejora de la enseñanza.

Los objetivos del lineamiento estratégico son promover la autonomía y generar comunidades educativas en los centros mediante el intercambio profesional, la implementación de nuevas herramientas de gestión y evaluación, formación de equipos directivos en liderazgo pedagógico y transformación de las funciones de supervisión.

Orientaciones para el abordaje Autonomía Curricular (ANEP, 2023)

En este documento se define la autonomía curricular como la facultad pedagógica de docentes y comunidades para tomar decisiones y contextualizar prácticas y formatos de enseñanza. Para ello habilita el diseño de una parte del currículo según las necesidades específicas de los estudiantes (p.6). Se destaca la importancia de la autonomía para la gestión y maximización de recursos, enfatizando el rol del liderazgo pedagógico en la implementación de los cambios (p.11). En cuanto a las prácticas pedagógicas y el diseño curricular, se enfatiza la potestad de los colectivos para contextualizar prácticas y formatos educativos, promoviendo la innovación, y la atención a la diversidad (p.6). El propósito de esta adecuación de prácticas pedagógicas debe enfocarse al impacto en el desempeño y en garantizar la equidad (p.6). Finalmente, se establece la importancia de un liderazgo pedagógico que fomente la profesionalización mediante espacios de formación permanente y colaboración entre docentes (p.10).

Según este documento, existen tres niveles de autonomía curricular a considerar:

- Gestión pedagógica curricular de centro: se identifica con lo singular que compete a cada institución educativa, su proyecto curricular de centro y el liderazgo pedagógico del equipo de gestión y la integración con su colectivo docente.
- Gestión pedagógica profesional del aula: refiere a los docentes y sus intervenciones en la construcción de saberes en el aula, en la toma de decisiones técnicas, en la atención de situaciones programáticas y en función del diagnóstico y contexto del estudiantado.
- Regulación normativa y administrativa de las políticas educativas: involucra a quienes toman decisiones macro y se relaciona con los formatos pedagógicos, las políticas educativas a aplicar y los aspectos presupuestales (p.7).

Herramienta de apoyo para la autoevaluación de centros educativos (ANEP, 2022)

Tal como se señala en el Plan de la ANEP (2020, p.200), se establecen nuevas herramientas para la gestión de los centros, entre las que se destaca un instrumento para la autoevaluación. Este instrumento “propone el análisis y la reflexión crítica sobre las fortalezas y debilidades del centro educativo, así como del desarrollo y aprendizaje de experiencias de mejora y cambio con el foco puesto en el proceso fundamental de cada centro: la mejora de los aprendizajes y la formación integral de cada uno de sus estudiantes” (p.12).

Se estructura en cuatro ámbitos principales, aunque admite que los colectivos incluyan otros indicadores que estimen pertinentes para el proceso de autoevaluación (p.17):

- Clima y Convivencia: incluye relaciones interpersonales, participación en la toma de decisiones, y motivación.
- Gestión Pedagógica y Curricular: revisa el desarrollo del Proyecto de Centro, el acompañamiento a estudiantes y el desarrollo profesional docente.
- Referentes Familiares y Comunidad: considera la participación de estos actores en el proceso educativo.
- Gestión Organizativa: Aborda la organización interna del centro, gestión de recursos e implementación de estrategias para la mejora.

El documento menciona el rol de la supervisión y el liderazgo de la dirección como claves para el cambio organizacional, se plantea la influencia en los aprendizajes del desarrollo del proyecto de centro y se propone la evaluación de los indicadores antes mencionados, como factores que pueden contribuir a la equidad educativa. En relación con el desarrollo profesional docente, se destaca la formación y el fortalecimiento profesional de la comunidad educativa para el acompañamiento a los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados del análisis de documentos a partir de las dimensiones de la autonomía curricular permiten responder a la tercera pregunta de investigación sobre las oportunidades que generan estos lineamientos para gestionar la educación básica en Uruguay.

Los lineamientos estratégicos propuestos por la ANEP representan una oportunidad para fortalecer la gestión en los centros a través de la autonomía curricular, complementado con la promoción del liderazgo pedagógico y la formación continua del personal docente. La autonomía curricular, definida como la capacidad de las escuelas para adaptar los currículos a las necesidades específicas de sus estudiantes, es un elemento clave para promover la innovación pedagógica y la personalización del aprendizaje, lo que puede traducirse en una oportunidad de mayor motivación y compromiso de los estudiantes (ANEP, 2023). Esta perspectiva se alinea con estudios antecedentes (Bolívar, 2019; Reyes, 2017), que destacan la importancia de la autonomía en la mejora de la calidad educativa y los rendimientos.

Los documentos reconocen que es necesario el fortalecimiento de la gestión para implementar eficazmente las políticas educativas y promover una cultura de mejora; la previsión de mecanismos de apoyo para lograrlo constituye una oportunidad para consolidar la política (Fernández, 2020). También se apuntala el desarrollo profesional docente (ANEP, 2020), para adoptar enfoques pedagógicos innovadores (Martínez et al., 2020). Esto constituye oportunidades para atender las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general.

Es importante destacar que la implementación exitosa de los lineamientos sobre autonomía requerirá un enfoque colaborativo y crítico de todos los actores relevantes (ANEP, 2022). Este aspecto puede constituir una oportunidad para lograr un sistema educativo más participativo. Si bien es posible identificar riesgos en el avance, se espera que los mecanismos diseñados en el contexto de la propuesta de transformación educativa puedan marcar correcciones que eviten las desviaciones y aseguren el aprovechamiento de las oportunidades que surgen.

Finalmente, es preciso destacar que, si bien este estudio es limitado en cuanto a resultados debido a la reciente puesta en marcha de la normativa, se considera que puede contribuir a la creación de conocimiento sobre las bases de implementación de políticas sobre autonomía, teniendo en cuenta lo estipulado en el caso uruguayo.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024. Tomo 1*.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022). *Herramienta de apoyo para la autoevaluación de centros educativos*.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023). *Orientaciones para el abordaje Autonomía Curricular*.
- Ariza, M., y Ramos, J. (2022). Gobernanza educativa en América Latina ¿Autonomía con equidad? *Perfiles Educativos*, 44(178), 10-31.
- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Bolívar, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas*, 25, e23779.
- Cuadrado, F. (2019). Lecciones aprendidas sobre la autonomía de los centros educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, (503), 71-75.
- Espínola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que influyen en una escuela más efectiva*. Documento de discusión RE1-029-SO1-RG. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández, N. (2020). *La autonomía escolar como dimensión político organizativa* [Tesis de maestría, FLACSO]. Repositorio CFE.
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. CSE.
- Laborinho, A., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B., y Martínez, A. (2020). *Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Ley 18.437 de 2009. Ley General de Educación. 16 de enero de 2009. D.O. No. 27654
- Martínez, J., Tobón, S., Serna, O., y Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en Educación Básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107-125.
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación del PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12-21.

Gestión pedagógica y liderazgo: Análisis de las prácticas de equipos directivos de escuela secundaria

Rafael Ignacio del Campo



Magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es docente adjunto e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y director en el Nivel Secundario del Colegio "Elvira Sullivan".

✉ rafael.delcampo@unpe.edu.ar

Antonio Gutiérrez



Doctorado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Actualmente es profesor asociado e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y profesor titular en la Universidad Nacional de Chilecito.

✉ antonio.gutierrez@unpe.edu.ar

Introducción

La presente ponencia recupera los resultados del proyecto de investigación “Análisis de las prácticas de directivos de escuelas secundarias: La conducción de la enseñanza con docentes y el equipo de orientación escolar” llevado adelante en la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina. Tuvo como objetivo analizar las prácticas de los equipos directivos de escuelas secundarias profundizando sobre sus intervenciones pedagógicas con docentes y equipos de orientación. Establecer qué acontece en la vida cotidiana de los equipos directivos en sus escuelas respecto de su gestión pedagógica. El estudio se encuadró en un marco referencial vinculado con la didáctica profesional (Pastré et al., 2006) y la metodología aportada por la clínica de la actividad como herramientas valiosas para comprender el significado de la práctica para los sujetos (Rickenmann, 2005; Fernández y Clot, 2007).

Desde los años 90 del siglo pasado se ha venido desarrollando toda una serie de investigaciones y propuestas sobre el liderazgo escolar que en la última década ha cobrado un notable impulso. Distintos autores, investigaciones y normativas han señalado la relevancia del liderazgo que deben ejercer los equipos directivos en las escuelas secundarias (Vaillant, 2011; Fullan, 2014; Gairín Sallan, 2020). En relación con la gestión pedagógica, se destacan estudios relacionados con acompañar y fortalecer el compromiso docente con la enseñanza (Bolívar, 2010; Freire y Miranda, 2014; Horn Kupfer y Murillo Torrecilla, 2016).

Se adoptó un enfoque cualitativo basado en estudios de caso (Stake, 1999) y se realizó una muestra intencional, procurando describir la acción de directivos que trabajan con antecedentes institucionales diferentes; pero que trabajan con contextos sociales vulnerables y de matrícula

similares. Se trabajó sobre cinco casos de la provincia de Buenos Aires, tres de ellos correspondientes a escuelas del conurbano norte. Asimismo, el equipo de investigación desarrolló actividades de relevamiento de información en el marco de un programa de capacitación para directivos de escuelas secundarias del distrito de la provincia donde se encuentran las tres escuelas del conurbano que forman parte de la muestra. Estas fuentes complementarias generaron una descripción del contexto de los casos y permitieron triangular la información y profundizar los análisis cualitativos (Hernández Samperi et al., 2004; Verd y Lozares, 2016).

En cada escuela de la muestra, se desarrollaron entrevistas en profundidad con los equipos directivos al comenzar y al finalizar el ciclo lectivo. Se indagó sobre la planificación pedagógica del año y cómo resultó su implementación, indagando sobre sus definiciones y prácticas en relación a la gestión pedagógica y registrando la revisión y reflexión de los directivos sobre este aspecto de su práctica profesional. Asimismo, se realizaron entrevistas con miembros del equipo de orientación y docentes. En los grupos de directivos que participaron en los procesos de formación, se plantearon actividades que recuperaban distintos aspectos de su gestión pedagógica.

A lo largo del estudio, la información fue sistematizada y analizada por el equipo de investigación para poder plantear en las sucesivas instancias del trabajo de campo, una profundización de las prácticas profesionales vinculadas con la gestión pedagógica siguiendo los procedimientos establecidos por la clínica de la actividad y la didáctica profesional.

El análisis de las prácticas permite comprender qué sucede con las conceptualizaciones que hacen los directores en relación al acontecer cotidiano en las escuelas (Muñoz de Corrales y del Campo, 2018). La conjunción entre el arte y la indagación desarrollada permitió arribar a una definición de lo que se entiende por gestión pedagógica desde esta perspectiva: las intervenciones que realiza el equipo directivo para fortalecer, impulsar y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que se prioriza es la intencionalidad en las acciones del equipo directivo para organizar, impulsar y sostener la enseñanza en la escuela (del Campo et al., 2024).

Desarrollo

A continuación, se presentan de manera directa algunos resultados alcanzados en relación con la gestión pedagógica realizada por los directores, adeudando por cuestiones de extensión del trabajo las referencias directas a entrevistas o procesamientos de los datos relevados.

Discurso oficial y sobredimensión de indicaciones

Frente a las entrevistas, o bien en distintas actividades que se han planteado en procesos de capacitación, los directivos comienzan respondiendo con frases y elementos que surgen de la normativa oficial o bien de discurso político de las autoridades educativas. Esto limitó en una primera instancia la posibilidad de reflexionar sobre el ejercicio de la dirección escolar. Para poder trabajar sobre su práctica cotidiana, para que aborden una reflexión sobre su desempeño profesional, se utilizaron recursos de la clínica de la actividad (Rickenmann, 2005; Muñoz de Corrales y del Campo, 2018).

Ratificando estudios previos (Romero, 2017), las tareas que la normativa prescribe a los directores de escuelas secundarias determinan gran parte de su actividad. Esto se complementa con que desde los ámbitos superiores a las direcciones escolares se realiza una demanda importante que deben cumplir. En especial se les solicitan formularios y relevamientos que deben completar y elevar en un tiempo determinados; o bien actos o reuniones a las que deben asistir que muchas veces son notificados con poca antelación. Cualquier demora o inasistencia de estas acciones debe ser justificada por los directivos de escuela secundaria.

Organización escolar, proyecto institucional y propuestas educativas

Tanto de las entrevistas como en relevamiento con grupos de directivos, surge que una de las actividades que les ocupa gran parte del tiempo es implementar la organización básica de la escuela que tienen a cargo: completar el plantel docente y tener todas las horas asignadas; tener organizado un sistema que cubra a un docente que falte o se ausente; distribuir los lugares del colegio en función de las acciones y los grupos; reclamar y/o conseguir si están faltando aulas u otros espacios para funcionar adecuadamente; si comparte el edificio con otras instituciones educativas coordinar el uso del mismo; y varias otras más. Organizar todas estas cuestiones resultan fundamentales para el funcionamiento escolar, y por lo tanto para el mejor desarrollo de los procesos de enseñanza. Una vez que los equipos directivos alcanzan una organización estable, avanzan en el desarrollo de un proyecto institucional contextualizado, que responde a la comunidad de la escuela y a los recursos con los que cuenta. En su formulación, impulsan distintas propuestas educativas transversales, que pueden abarcar distintos años y/o distintos cursos: jornadas recreativas, de convivencia, o de alguna temática particular definida por la institución, salidas educativas, viajes educativos, participación en proyectos provinciales.

Los espacios institucionales para trabajar con el equipo docente

Los directivos que participaron del estudio señalan que hay dos tipos de instancias para trabajar con el equipo docente en su conjunto sin que tengan estudiante a cargo (suspensión de clases): las jornadas institucionales y las reuniones plenarias.

Las jornadas institucionales son determinadas por las autoridades provinciales, y en las escuelas deben ser implementadas por los equipos directivos. La fecha de su realización, temática y material bibliográfico son establecidos por estas autoridades. De estas jornadas debe surgir un material que la escuela debe elevar. Hay margen para que en las mismas se puedan abordar temas propios que proponga el equipo directivo una vez que se hayan trabajados los establecidos por las autoridades provinciales. Esto muchas veces no ocurre ya que los directivos no llegan preparar temas propios por la poca antelación con que son notificados de la jornada y reciben su material; o porque falta el tiempo luego de trabajar la propuesta provincial.

Las reuniones plenarias son convocadas por los equipos directivos y deben tener el aval de inspección. En general se permiten dos o tres por año. En los relatos de los directores que participaron del estudio, estas jornadas son utilizadas para organizar y construir acuerdos sobre el funcionamiento institucional de la escuela. En algunos casos han dado referencia de poder avanzar en temas específicos del proyecto institucional, de las propuestas de enseñanza.

Es importante señalar para comprender mejor esta situación que los cargos docentes en la provincia de Buenos Aires son por horas cátedra a cargo de estudiantes. Convocarlo para una reunión o jornada institucional puede implicar que falta a otra escuela, o bien se ausente de la reunión o jornada por tener que dar clase. Esto hace que sea imposible una reunión con todos y todas las docentes de un mismo colegio.

Intervenciones con docentes

Más allá de las instancias formales establecidas por la normativa, surgen del estudio acciones y actividades de directivos con sus docentes de manera particular. Se tratan de intervenciones que se construyen de manera personal por estos directores procurando darles respuestas y respaldo. Entre las mismas es posible destacar la contención afectiva a través de charlas en los pasillos, en sala de profesores o bien por aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp). Esto es muy destacado por los equipos directivos por el tiempo e impacto personal que tiene y su valor para sostener y potenciar el trabajo de enseñanza de docentes.

Las observaciones de las clases se dan de manera muy esporádica. El intercambio sobre el desarrollo de la enseñanza en las aulas se da de manera más circunstancial, en conversaciones acotadas que ocurren en el pasillo; y ocasionalmente en alguna entrevista directivo/docente. Por otra parte, los motivos principales de estos intercambios están principalmente relacionados con alguna situación de conflicto que se presentó con el docente (puede ser con estudiantes o con familiares de estudiantes) que requiere la intervención de la dirección; o bien la participación del docente en alguna propuesta institucional.

Una gestión relevante del directivo se da para organizar e impulsar propuestas institucionales que requieren la intervención y participación de distintos docentes (jornadas especiales, salidas o viajes educativos educativas, viajes educativos, participación en proyectos provinciales). Interviene con ellos para coordinar temas a desarrollar para estas propuestas, momentos en que puedan acompañar salidas o presentaciones, abordar la preparación con estudiantes.

Trabajo sobre el clima de convivencia escolar

Otra de las tareas centrales destacadas por los directivos entrevistados fue resolver conflictos de convivencia que surgen. Detallaron intervenciones que tienen con estudiantes, con familias, con docentes; de manera particular o colectiva. Esta ocupación es destacada para sostener un buen clima de convivencia que permita un clima institucional donde se puedan desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Conclusiones

El estudio abordó cómo se da en la práctica profesional de los equipos directivos de las escuelas secundarias la gestión pedagógica. Como resultado de esta se constata las limitaciones y dificultades que se le plantean; y se han descripto algunas acciones e intervenciones que los directores procuran superar algunos de estos inconvenientes, y desarrollar algunas estrategias novedosas.

Al analizar las prácticas profesionales de los equipos directivos, se constata que la normativa, comunicaciones oficiales, resoluciones e indicaciones de la supervisión que reciben los equipos directivos construyen una sobredeterminación de las tareas e incumbencias de las direcciones escolares. Esto favorece un directivo de perfil administrativo que ocupa gran parte de su jornada laboral en resolver pedidos y/u organizar actividades definidas y establecidas en ámbitos distintos a la escuela (supervisión, dirección de nivel, ministerio).

Fue posible observar que el sistema educativo abordado, en su funcionamiento adopta una organización piramidal en que hay que responder a los superiores administrativos. No está formulado con el centro en las escuelas, o en que funcionen mejor las escuelas; sino en las escuelas cumplan con requerimientos e indicaciones.

El estudio mostró que es poco el margen de acción (tiempo y espacios de trabajo) que les queda a los directivos para ejercitar un liderazgo en relación con la gestión educativa; y la posibilidad desplegar algo en este sentido requiere un alto compromiso, esfuerzo y estudio personal.

Referencias

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79–107.
- Clot, Y y Fernández, G (2007) Instrumentos de Investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, 3(1).
- Del Campo, R., Gutiérrez, A. y Litichever, L. (2024) "Entre capitanes y marineros: análisis de las prácticas de directoras de escuelas secundarias" inédito. *Revista Análisis de las Prácticas*. UNIPE.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE
- Fullan, M. (2014) *La Dirección Escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Ed. Morata.
- Gairín Sallán, J. (2020) Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 2020, pp. 228-256.
- García, L., Manzione, M. A. y Zelaya, M. (2017). *Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw-Hill.
- Horn Kupfer, A. y Murillo Torrecilla, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-77.

- Muñoz de Corrales, E. y del Campo, R. (2018). *La dirección escolar: una perspectiva formativa desde la didáctica profesional*. En A. Abalos, y L. Mombello (comps.), *Una mirada sobre la propia práctica* (pp. 106 – 120). Unipe Editorial Universitaria.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Pastré, Mayen y Vergnaud (2006). “La didactique professionnelle”. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. Lyon.
- Rickenmann, R. (2005) *Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra.
- Romero, C. (2016). Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina. *Avances En Liderazgo Y Mejora de La Educación*, 474– 478.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Vaillant, D .(2011) La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47(2), 327-338.
- Verd, J.M y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

El rol directivo para facilitar al aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Saida López Crespo



Grado en Pedagogía, Máster en Investigación Educativa y Doctorado en Educación, todos por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesora lectora en la misma institución y participa como investigadora en la Red de Centros Informados en Evidencias de Investigación en Cataluña.

 saida.lopez@uab.cat

Introducción

Los directivos de centros educativos tienen numerosas responsabilidades y funciones para garantizar el correcto funcionamiento de su institución. Entre estas responsabilidades y funciones se destaca procurar que su profesorado se forme de acuerdo con las necesidades e intereses del centro para disponer de un cuerpo docente capacitado para lograr las metas institucionales. Concretamente, esta aportación se fundamenta en un estudio que pretende indagar en las acciones que llevan a cabo los directivos para promover aprendizajes informales en los docentes. La necesidad de analizar el papel del directivo de escuela orientado hacia el aprendizaje docente informal se justifica por las siguientes dos razones:

- Gran parte del aprendizaje informal docente se produce en el propio contexto laboral, es decir, en el centro educativo (interactuando con otros profesionales, intercambiando experiencias y recursos con otros docentes, observando a otros docentes, etc.).
- La literatura identifica el rol del directivo como máximo condicionante para el aprendizaje informal del profesorado al influir, directa o indirectamente, en los elementos condicionadores para este aprendizaje.

El estudio ha adoptado un diseño mixto secuencial, con el enfoque cualitativo como predominante y, a su vez, el enfoque de conexión para la integración de los datos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, para esta aportación se presentan únicamente los resultados cualitativos obtenidos del análisis de 33 entrevistas en profundidad a directivos y docentes de centros educativos de primaria y secundaria de Cataluña (España). Se ha utilizado la técnica de análisis de contenido y se ha realizado un proceso de codificación y sistematización, junto con el programa MAXQDA, para el tratamiento de los datos cualitativos. Los resultados recogen las valoraciones sobre las cuatro funciones directivas, que este estudio considera, y sus respectivas actuaciones, para facilitar y promover el aprendizaje informal (AI en adelante) del profesorado.

Desarrollo

El desarrollo profesional del personal docente incluye la realización de actividades formales e informales (Becker y Bish, 2017; Jones y Dexter, 2014). Se consideran actividades informales aquellas provenientes de las experiencias reales de los docentes o de las demandas o necesidades del lugar de trabajo (Colognesi, Van Nieuwenhoven y Beausaert, 2020; Kahraman, Çelik y Tayyar, 2021). Específicamente, el aprendizaje informal se construye dentro del contexto real del trabajo “justo a tiempo”, cuando los docentes asumen un desafío, enfrentan un problema o tienen que satisfacer una necesidad imprevista (Marsick y Volpe, 1999).

Numerosos estudios han situado al directivo como máximo condicionante de los aprendizajes informales (Liu y Hallinger, 2018; Ninkovic y Floric, 2018; Stevenson et al, 2016), dada su incidencia directa en el establecimiento y la organización de los elementos que conforman el entorno escolar. A pesar de ello, la literatura poco ha aportado para caracterizar el rol que debería desempeñar el directivo escolar ante la generación y promoción del AI de su profesorado.

El directivo puede llevar a cabo diferentes actuaciones de cara a posibilitar y promover el AI del profesorado en el centro educativo. Algunas de estas actuaciones son agrupadas y clasificadas por la literatura en funciones o roles a desempeñar por el directivo. A continuación, se presenta una tabla con algunos ejemplos de estas funciones.

Tabla 1. Roles y/o funciones directivas para facilitar el AI en el lugar de trabajo.

Autor	Gestión para el mantenimiento
Bredeson y Johansson (2000)	- Comunicador: interaccionar y brindar oportunidades al profesorado para fomentar un diálogo significativo en torno al desarrollo profesional. - Facilitador: brindar apoyo profesional, psicológico y emocional al profesorado a la hora de afrontar diferentes desafíos o problemas que se encuentra para cumplir con sus objetivos de aprendizaje. - Gerente: desarrollar diferentes funciones para la creación y el mantenimiento de un entorno de aprendizaje, como serían la programación de tiempos, espacios y oportunidades para que el profesorado aprenda, la identificación de recursos, el desarrollo de prácticas de evaluación, etc.
Agashae y Bratton (2001)	- Diseñador: construir estructuras organizacionales para un aprendizaje efectivo, como serían políticas, procesos de trabajo o canales de comunicación. - Administrador: considerar la organización como un vehículo para llevar el aprendizaje a la sociedad. - Profesor: ofrecer desafíos y proveer retroalimentación, ser un modelo a seguir mediante la puesta en práctica de comportamientos de aprendizaje deseables, crear un clima seguro con oportunidades para que el profesorado se empodere y experimente e identificar conexiones entre los procesos de trabajo y las personas.
Ellinger y Bostrom (2002)	- Gestor: decir qué deben aprender, controlar y direccionar el aprendizaje. - Facilitador: empoderar y ayudar al profesorado en la construcción de aprendizajes, eliminar obstáculos.

Amy (2008)	▪ Facilitación: hacer preguntas, clarificar ideas, delegar proyectos, instruir, compartir información y cumplir con los estándares. ▪ Resolución de problemas y toma de decisiones: asesorar, empoderar para la toma de decisiones, explorar alternativas. ▪ Comunicación y conexión: atender necesidades de aprendizaje individuales, conectar profesionales, reconocer el aprendizaje, incentivar. ▪ Desarrollador: documentar las mejores prácticas y procedimientos para institucionalizar el aprendizaje.
Bednall et al. (2014)	▪ Supervisor: ofrecer retroalimentación sobre el desempeño, alentar a los empleados a tratar los errores como oportunidades de aprendizaje y establecer un entorno de intercambio de conocimientos entre los miembros del equipo.
Hirsh (2015)	▪ Identificador del talento: proyectar a los profesionales proporcionándoles nuevas oportunidades de desarrollo. ▪ Conversador: ayudar a los profesionales a exponer sus aspiraciones para alinearlas con los objetivos de la organización. ▪ Desarrollador del talento: presentar nuevas asignaciones/proyectos, identificar oportunidades de desarrollo.
Fessehatsion (2017)	▪ Supervisor: alentar la supervisión de pares, retroalimentar de forma constructiva, planear el proceso de supervisión conjuntamente con los docentes y alentar a los docentes a hacer comentarios reflexivos.
Dawber (2019)	▪ Facilitador: adopta un enfoque de coach/entrenador: considerar las necesidades individuales de los profesionales, sus preferencias y sus actitudes, repartir responsabilidades, involucrar a otros en la toma de decisiones, ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje, retroalimentar y desafiar a través del pensamiento reflexivo.
Chairunnisa et al. (2022)	▪ Supervisor: forma y mejora las habilidades de los docentes para que puedan llevar a cabo bien el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Sartika (2023)	▪ Líder: supervisa para identificar fortalezas y debilidades del docente. ▪ Educador: brinda dirección para aumentar la disposición y la capacidad del docente. ▪ Gestor: recomienda actividades de formación.

A pesar de encontrar multitud de definiciones para referirse a las funciones que desempeña el directivo en la generación y promoción del AI del profesorado, estas funciones se orientan principalmente hacia cuatro grandes líneas de actuación:

1. Función de gestor: establece un entorno adecuado para la construcción individual y/o colectiva de aprendizaje informal;
2. Función de facilitador: ofrece al profesorado otras oportunidades de aprendizaje más allá de las ofrecidas por el sistema formal y promueve las relaciones entre el profesorado;
3. Función de educador: supervisa este proceso de construcción ofreciendo apoyo y ayuda en todo momento; y
4. Función de desarrollador: ayuda al profesorado a empoderarse y responsabilizarse de la construcción de su aprendizaje informal y del de sus compañeros.

En este punto se presentan los resultados obtenidos para las cuatro funciones directivas para promover el AI que este estudio considera: función de gestor, función de facilitador, función de educador y función de desarrollador.

Función de gestor

Docentes y directivos coinciden en considerar que esta función es la más asumida por los directivos. Los docentes perciben que sus directivos pasan la mayor parte de su tiempo gestionando y organizando cuestiones del centro, ya sean relacionadas con el aprendizaje o no. Además, los directivos reconocen que tienen la necesidad de asumir esta gestión, ya que no hay otro profesional en el centro que la asuma. Concretamente, las actuaciones que más realizan son la gestión de tiempos y espacios destinados para el AI.

“Creo que en general hay la percepción de que los directivos hacen más faenas de gestores y administradores que de educadores o de compañeros en un centro (...).
(P_S_PU_L1: 43-43)”

Función de facilitador

La función de facilitador es frecuentemente asumida por los directivos. Docentes y directivos reconocen que esta función se basa fundamentalmente en facilitar, mediante la gestión, iniciativas o proyectos a nivel de centro. Una de las actuaciones más mencionadas es la facilitación de oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, los directivos se refieren a esta actuación como la proposición de maneras de hacer y/o trabajar, en lugar de proporcionar maneras alternativas a las formales para que el profesorado aprenda. A su vez, los docentes y los directivos de centros de secundaria interpretan esta actuación como el traspaso de cursos formativos que llegan al centro.

“Básicamente la información que llega de posibles cursos, que creemos que pueden ser de interés para ellos, pues les dirigimos esos correos.
(D_S_PU_B10: 28-28)”

Función de educador

Tanto los directivos como los docentes reconocen que el directivo no acostumbra a asumir la función de educador. Esta función, según la mayoría de entrevistados, la realiza el jefe de estudios del centro, ya que es el profesional reconocido para asumir tareas pedagógicas. También hay directivos que consideran que esta función la llevan a cabo entre los mismos docentes cuando ejercen funciones de coordinación.

“ Esta función está más desarrollada entre iguales, entre los propios maestros, se desarrolla más en los equipos de trabajo. Por ejemplo, las coordinadoras de ciclo tienen mucho esta función. Las coordinadoras son muy importantes porque son los puentes que tenemos con los equipos docentes.
(D_P_PU_G4: 34-34) ”

Función de desarrollador

Todos los directivos entrevistados valoran esta función como un ideal a conseguir, como el máximo nivel de pretensión a alcanzar respecto a su rol para el AI. No obstante, los directivos reconocen que, realmente, en la mayoría de los casos, no llegan a asumir esta función porque para ello se requiere que las otras tres funciones estén muy bien consolidadas. Algunos docentes y directivos señalan que la principal actuación que llevan a cabo los directivos para asumir esta función es crear perfiles de profesionales con nuevas responsabilidades. Concretamente, los directivos promueven el AI del profesorado creando figuras de coordinación y/o equipos de trabajo, de tal manera que involucran a determinados docentes en otras tareas haciéndoles responsables de estas.

“ Yo creo que cuando uno se coloca aquí (función de desarrollador) es más un deseo que otra cosa, a mí me gustaría proyectarme como directivo aquí, sería un reto.
(D_PS_PR_B11: 27-27) ”

Conclusiones

Las cuatro funciones directivas consideradas en este estudio se interrelacionan y se conciben dentro de una relación piramidal, por lo que para llegar a asumir la función de desarrollador deben estar asumidas las otras funciones.

La función de gestor para el AI del profesorado es la más asumida por los directivos de este estudio, ya que tienen la necesidad y la obligación de gestionar y organizar cuestiones del centro, ya sean relacionadas con el aprendizaje o no. Entre las principales actuaciones se destacan, en este orden: gestión de los tiempos y de los espacios destinados al aprendizaje, gestión de los recursos y evaluación de las necesidades de formación del profesorado.

En cuanto a la función de facilitador, los directivos asumen esta función para facilitar, mediante la gestión, iniciativas o proyectos a nivel de centro. A pesar de que los directivos afirman facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje, esta facilitación se aleja de la proposición de maneras alternativas a las formales para que el profesorado aprenda. La facilitación de relaciones dentro del centro se materializa a través de propuestas de trabajo o bien, únicamente, relacionando a los docentes para cuestiones puntuales. Concretamente, mientras los directivos de primaria llevan a cabo más propuestas integradas en el trabajo para generar conexiones entre el profesorado (tutorías entre iguales, codocencia y multidocencia, comisiones

interdepartamentales, equipos pedagógicos, espacios de coordinación, etc.), los directivos de secundaria ponen en contacto a docentes cuando algunos de ellos manifiestan necesitar la ayuda de otro/s docentes.

La función de educador no acostumbra a ser asumida por los directivos, ya que la asumen o los jefes de estudio del centro, como responsables de las tareas pedagógicas, o los docentes cuando ejercen de coordinadores. La orientación y el acompañamiento a los docentes no es una acción habitual entre los directivos. De forma puntual, algunos directivos de primaria orientan a sus docentes a la hora de determinar sus necesidades de aprendizaje o para ayudarles a comprender ciertos temas organizativos.

Y, por último, la gran mayoría de los directivos del estudio no llegan a asumir la función de desarrollador, considerada como máximo nivel de pretensión a alcanzar en cuanto al rol directivo para el AI. Sin embargo, cuando los centros se encuentran inmersos en procesos de mejora continua los directivos tienden a asumir más esta función. A través de un liderazgo distribuido, el directivo otorga responsabilidades al profesorado para empoderarlo durante este proceso.

Referencias

- Agashae, Z. y Bratton, J. (2001). Leader-follower dynamics: developing a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 13(3/4), 89-102.
- Amy, A. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 212-234. <https://doi.org/10.1108/01437730810861281>
- Becker, K. y Bish, A. (2017). Management Development Experiences and Expectations: Informal vs Formal Learning." *Education + Training*, 59(6), 565-578. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2016-0134>
- Bednall, T., Sanders, K. y Runhaar, P. (2014). Stimulating Informal Learning Activities through Perceptions of Performance Appraisal Quality and Human Resource Management System Strength: A Two-Wave Study. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 45-61.
- Bredeson, P.A. y Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In Service Education*, 26(2), 385-401.
- Chairunnisa, A., Andika A., Dasep S., Ibnu R. y Novela E. (2022). The principal's role as education supervisor in improving teacher professionalism. *Management of Islamic Education*, 7, 144-155. <https://doi.org/10.31538/ndh.v7i1.2075>.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. y Beausaert, S. (2020). Supporting Newly-Qualified Teachers' Professional Development and Perseverance in Secondary Education: On the Role of Informal Learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>

- Dawber, T. (2019). The Manager as Coach and Facilitator of Development for Employees in Information Technology (IT). *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13, 32-48.
- Ellinger, A. y Bostrom, R. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.
- Fessehatsion, P.W. (2017). School Principal's Role in Facilitating Change in Teaching-Learning Process: Teachers' Attitude. A Case Study on Five Junior Schools in Asmara, Eritrea. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 134-142.
- Hirsh, W. (2015). *The role of the line in talent management*. Institute for employment studies.
- Jones, M. y Dexter, S. (2014). How Teachers Learn: the Roles of Formal, Informal, and Independent Learning." *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>
- Kahraman, Ü., Çelik, K. y Tayyvar, O. (2021). Teachers' Informal Learning in the Context of Professional Development: Resources, Barriers and Motivation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 77-91.
- Liu, S. y Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Marsick, V. J. y Volpe, M. (Eds.). (1999). *Informal learning on the job*. Koehler Communications.
- Ninković, S.R., and O. Č K. Florić. (2018). Transformational School Leadership and Teacher Self-efficacy as Predictors of Perceived Collective Teacher Efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1): 49-64. <https://doi.org/10.1177/174114321666584>
- Sartika, D. (2023). Role of the Principal on Teacher Pedagogic Competence. *Journal of Education Method and Learning Strategy*, 1, 29-34. <https://doi.org/10.54298/jemls.v1i01.14>
- Stevenson, M., Hedberg, J. O'Sullivan, K.A. & Howe, C. (2016) Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835 <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>

Planes de mejoramiento educativo: ¿Un aporte a la mejora de las escuelas chilenas? Una revisión sistemática

Nicole Bustos Aravena 

Magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Chile. Actualmente es Jefa del Proyecto “Implementación de un modelo de acompañamiento en redes de mejoramiento escolar” del Ministerio de Educación.

 nicole.bustos@ciae.uchile.cl

Introducción

El uso de Planes de Mejoramiento Educativo (PME) se ha masificado en el mundo como mecanismo de control del uso de recursos en países con fuertes sistemas de *accountability* (Fernandez, 2011). Sin embargo, la evidencia empírica sobre su aporte al mejoramiento es escasa y no concluyente (VanGronigen y Meyers, 2021).

En Chile, la implementación de PME es obligatoria en escuelas subvencionadas desde el año 2011 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011). En los PME las escuelas comprometen metas de eficiencia interna y de resultados educativos en la prueba estandarizada nacional SIMCE, y acciones anuales en liderazgo, formación y convivencia, gestión del currículum y recursos. En caso de no cumplir las metas, las escuelas pueden perder el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, por lo que juegan un rol clave para el *accountability* en el marco de la Nueva Gestión Pública chilena (Oyarzún-Maldonado y Soto-González, 2018).

Desde ese entonces, se han invertido una gran cantidad de recursos en su implementación (Dirección de Presupuestos, 2023). Sin embargo, no ha habido una evaluación sistemática que valore su aporte al mejoramiento escolar. Por lo tanto, este trabajo tiene por objetivo analizar la evidencia empírica chilena acerca de los aportes del PME al mejoramiento de los resultados educativos y las capacidades internas de las escuelas.

Desarrollo

Para ello, se realizó una revisión bibliográfica sistemática siguiendo las directrices del método PRISMA. La búsqueda fue realizada entre abril y diciembre del año 2023, en bases de datos WoS, Jstor, ERIC, ScienceDirect, Scielo, Google Scholar, portales web de centros de investigación en educación y la biblioteca del Ministerio de Educación.

Se buscaron reportes publicados entre los años 2009 y 2023, que contuvieran en su abstract los términos “school improvement plan”, “PME”, “plan de mejoramiento educativo”, “plan de mejoramiento escolar”, combinados con “Chile” mediante el operador booleano AND. Se encontraron 88 investigaciones de las cuales se seleccionaron 29 que cumplen con ser investigaciones empíricas, realizadas en escuelas y dar cuenta del uso general de los PME o en aspectos específicos. Debido a que solo 21 estudios correspondían a artículos, libros y capítulos de libro, se incluyó literatura gris: una tesis doctoral, una sistematización de experiencias y seis informes de investigación.

El material fue analizado mediante un análisis de contenido, en base a categorías emergentes: actores involucrados, elaboración e implementación de PME, capacidades iniciales de las escuelas, percepción de los PME, acciones implementadas, cumplimiento de metas y efectos no planificados. Finalmente, se hizo un análisis transversal de estas categorías distinguiendo beneficios de los PME, efectos contraproducentes y sus condicionantes.

En su conjunto, la muestra analizada es diversa metodológicamente y en cobertura geográfica. De la muestra total, el 34,5% de los estudios se realizó en una sola región del país y el 65,5% tiene cobertura nacional. De estos últimos un 63,1% son estudios cuantitativos o mixtos y 36,9% son estudios cualitativos realizados en diversas zonas del país. Todos los estudios son transversales, lo que representa una limitación para observar cambios a lo largo del tiempo.

Referente a los beneficios para la gestión escolar, estos estudios muestran que los PME son valorados por las comunidades educativas ya que contribuyen a ordenar la gestión escolar en torno a metas (Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica, 2012, 2013; CEPPE, 2010; González, 2021; Pineda et al., 2021).

En cuanto a los resultados educativos, estudios correlacionales concluyen que el PME tiene un efecto bajo, aunque positivo y significativo en la prueba estandarizada nacional SIMCE (Bravo-Rojas et al., 2021; Espínola et al., 2017; Peticara et al., 2013; Villagrán y Dreyse, 2014). El área de procesos del PME que más se asocia al aumento en los resultados educativos es el área de Liderazgo (Bravo-Rojas et al., 2021; Espínola et al., 2017; Rivera y Volante, 2015), pero es también la que menos acciones concentra a lo largo del tiempo (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Asides, 2021; CEPPE, 2010). Esto implica que una porción reducida de escuelas podría haber mejorado sus resultados educativos asociados a la implementación de los PME. Se requieren más estudios para confirmar esta hipótesis.

En contraste, los estudios también muestran percepciones y efectos negativos de los PME. Por un lado, se critica la estandarización de su formato, que predefine áreas para acciones que no necesariamente se ajustan a las que escuelas rurales o proyectos alternativos necesitan desarrollar (Agencia de la calidad de la educación, 2017; CEPPE, 2010; González, 2021). Así, los PME quedan en desuso y algunas escuelas implementan PME paralelos al oficial (Falabella, 2016).

Por otro lado, se critica su alta rigidez al ser anuales y requerir autorización ministerial para ejecutarlos o modificarlos (Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica, 2013). Esto gatilla que algunas escuelas registren acciones de mejoramiento después de haberlas ejecutado

o los usen solo para conseguir recursos y rendir cuentas (Agencia de la calidad de la educación, 2017; Bellei et al, 2015; Falabella, 2016; González, 2021).

Los efectos están condicionados por las capacidades previas de las escuelas, que en general muestran dificultades que van desde la escritura hasta el escaso uso de datos en la elaboración de PME (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Asides, 2021; CEPPE, 2010). Aunque se requiere mayor evidencia, los estudios de casos sugieren que escuelas altamente desestructuradas y afectadas por la contingencia se afectarían más por la rigidez de los PME que aquellas mejor organizadas (Bellei et al., 2015; Falabella, 2016).

Los PME pueden reducir el tiempo para la reflexión sobre la mejora (EDECSA, 2018), conducir a los docentes a simular prácticas, generar evidencia ad hoc al accountability, resistencia y agobio (Assaél et al., 2012; Pineda, 2015). A nivel pedagógico, se ha mostrado estrechamiento curricular en torno a las asignaturas evaluadas por el SIMCE, cumplimiento rígido de la cobertura curricular, altos niveles de exigencia, estrés y presión hacia los estudiantes y sus familias (Falabella, 2016; Pineda et al., 2021).

En cuanto al sostenedor, la evidencia muestra que este debe otorgar autonomía a las escuelas para que el PME aporte al mejoramiento, ya que en caso contrario su efecto es negativo en los resultados educativos (Espínola et al., 2017). Al contrario, frecuentemente se ha evidenciado una toma de decisiones unilateral sobre los recursos, falta de transparencia y gestión ineficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Assael et al., 2012; Bellei et al., 2015; Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica, 2012; Pineda et al., 2021). Este hallazgo es crítico debido a que el sostenedor es responsable de los PME en la legislación chilena, aunque no tiene consecuencias en caso de incumplimiento.

Conclusiones

Al igual que en la literatura internacional, los resultados de este estudio no son concluyentes respecto del aporte que los PME logran hacer al mejoramiento escolar. A pesar de que la evidencia cuantitativa indica que aportan a la mejora, este aporte es bajo, centrado en el liderazgo y probablemente infrecuente. Más aun, la evidencia cualitativa cuestiona la cuantitativa, al reportar escuelas que usan los PME burocráticamente, registran prácticas que no siempre son fieles a la realidad, y la existencia de escuelas que, contrario a lo esperado, registran las acciones una vez ejecutadas, usando el PME como bitácora y no como herramienta de planificación. En este sentido, es necesario contar con estudios que logren hacer un seguimiento de las escuelas y profundicen en el vínculo entre los resultados educativos, lo reportado en los PME y las acciones realmente ejecutadas por las escuelas.

En segundo lugar, es posible distinguir algunos problemas técnicos de los PME. Este estudio alerta sobre la usabilidad de PME estandarizado por escuelas que no son estándares, ni estructuralmente ni en relación con sus capacidades iniciales. La temporalidad anual también ha mostrado ser problemática, lo que ya había sido posicionado en la academia dado el alto dinamismo de la realidad escolar (Fullan, 2002). Como alternativa, existen propuestas como los

PME de ciclo corto, de máximo 90 días, aunque sin evidencia que muestre su efectividad (VanGronigen y Meyers, 2021); y métodos de mejora continua como la Indagación Colaborativa, cuya planificación se retroalimenta constantemente en base a la indagación y monitoreo, y cuenta con evidencia nacional e internacional sobre sus beneficios para la mejora (DeLuca et al., 2015; Pino-Yancovic y Ahumada, 2020).

Por último, respecto al entramado de las políticas educativas, la evidencia muestra que el uso de los PME como instrumento de accountability y estandarización desvirtúa su uso técnico, por lo que desacoplarlos de al menos parte de estos mecanismos podría facilitar su funcionamiento. También es crítico que, considerando su potencial obstaculizador, los sostenedores sean responsables solo nominalmente de la implementación de los PME mientras que las consecuencias son solo para las escuelas. Es clave que la política nacional sea coherente en las responsabilidades, su fiscalización y consecuencias.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Panorama de la gestión escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015.
- ASIDES. (2021). Caracterización de acciones declaradas y registradas en la etapa de implementación de los planes de mejoramiento educativo (PME) años 2017, 2018 y 2019.
- Assaél, J., Contreras, P., Corbalán, F., Palma, E., Campos, J., Sisto, V. u Redondo, J. (2012). Ley SEP en escuelas municipales emergentes. *Revista de Pedagogía Crítica*, 11, p. 219-228.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). Ley 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A. y Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: desafíos y propuestas de políticas educativas. *Interciencia*, 46(12), 462-470.
- Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (2012). *Evaluación de los primeros años de implementación del programa de Subvención Escolar Preferencial, de la Subsecretaría de Educación*. Reporte final de Investigación.
- Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (2013). *Seguimiento de las herramientas y modelo de asesoría que apoyan la implementación del plan de mejoramiento educativo en los establecimientos que firman convenio de igualdad de oportunidades el año 2012*. Reporte final de Investigación.
- CEPPE. (2010). *Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Reporte final de Investigación.

- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L., Christou, T. y Klinger, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- Dirección de Presupuestos. (2023). *Evaluación Subvención Escolar Preferencial*. Resumen ejecutivo, evaluación focalizada de ámbito.
- EDECSA. (2018). Estudio sobre percepción del nuevo enfoque de mejoramiento educativo del PME en el contexto de la Reforma Educacional. Informe final. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/>
- Espínola, V., Treviño, J., Guerrero, M. y Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87-106.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fernandez, K. (2011). Evaluating School Improvement Plans and their Effect on Academic Performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367. <https://doi.org/10.1177/0895904809351693>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal ediciones
- González Escobar, I. (2021). *La mejora de las escuelas chilenas a partir de los Planes de Mejoramiento Educativo* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/181241>
- Oyarzún-Maldonado, C. y Soto-González, R. (2018). Subvención Escolar Preferencial en Chile: ¿descentralización focalizada para el mejoramiento escolar? *International Journal of Sociology of Education*, 7(2), 181-208. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3321>
- Perticara, M., Román, M. y Selman, J. (2013). Rendimiento escolar y uso de los recursos de la ley SEP. *ILADES-UAH Working Papers*, Universidad Alberto Hurtado/School of Economics and Business. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ila:ilades:inv297>
- Pineda, M. (2015). Experiencia docente en procesos de mejora de la eficacia escolar: la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un establecimiento municipalizado de la comuna de La Florida. *Revista temas sociológicos*, 19, 169-199.
- Pineda, M., Palma, E., Assaél, J. y Redondo, J. (2021). Relaciones entre coordinadores municipales y directores de escuelas públicas en Chile. *REICE Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 19(1), 39-52. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>

- Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: the challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership & Management*, 40(2-3). <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Rivera, C. y Volante, P. (2015). Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 237-256.
- VanGronigen, B. y Meyers, C. (2021). Exploring the Association Between Short-cycle School Improvement Planning and Student Achievement in Underperforming Schools. *Journal of school leadership*. 32(4). <https://doi.org/10.1177/10526846211018207>
- Villagrán, L. y Dreyse, J. (2014). Relación entre los gastos asociados a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y los resultados Simce de colegios básicos subvencionados en 2014. *Foro Educativo*, 28, 99-116.

Perfiles directivos para el sistema de selección por alta dirección pública de los directores(as) de escuelas en Chile

Sergio Garay Oñate



Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es docente e investigador en la Universidad Andrés Bello y representante del Consejo de Alta Dirección Pública para los procesos de selección de directores de escuelas públicas de Chile.

✉ sergio.garay@unab.cl

Luis Navarro Navarro



Doctorado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es académico en la Universidad Andrés Bello y coinvestigador en proyectos sobre liderazgo y justicia social.

✉ luis.navarro@unab.cl

Introducción

El actual sistema de selección de directores y directoras de escuelas públicas de Chile se desarrolla bajo los lineamientos de la Alta Dirección Pública. En efecto, a partir de lo que establece la Ley Nº20.501, los directores(as) de establecimientos educacionales de dependencia municipal o de Servicios Locales son elegidos por un proceso que se desarrolla con la participación de un conjunto de actores: Sostenedores, Consejo de Alta Dirección Pública y sus Representantes, Dirección del Servicio Civil, Empresas Consultoras (Asesoras Externas) y Docentes Representantes del entorno local. Ellos por medio de un proceso que implica varias etapas en las que se va seleccionando progresivamente desde la base inicial de postulantes.

Objetivo general

- Analizar el proceso de selección por Alta Dirección Pública, del cargo de Director(a) de Centro Escolar: los instrumentos y procedimientos asociados, a fin de conocer el impacto en la calidad educativa y proponer acciones de mejoramiento para dicho proceso.

Objetivos específicos

- Describir globalmente el proceso, destacando procedimiento e instrumentos utilizados.

- Analizar la utilidad del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar como instrumento base para todo el proceso.
- Estudiar la relación entre resultados SIMCE de establecimientos con selección por ADP, en comparación con los resultados de centros que no han utilizado esta forma hasta ahora, a partir de una muestra intencionada.
- Proponer acciones de mejoramiento del proceso e instrumentos utilizados.

Procedimientos Metodológicos:

Se trata de una aproximación de carácter mixto, es decir una combinación de instrumentos y procedimientos cualitativos y cuantitativos, para las diferentes fases del proceso investigativo y la triangulación de los resultados para el establecimiento de conclusiones en la modalidad: propuesta de mejoramiento.

Respecto de los procedimientos metodológicos del trabajo y en relación con los objetivos que se han indicado podemos detallar lo siguiente:

- Revisión y análisis documental: Para conocer y fundamentar adecuadamente los componentes esenciales del proceso, se ha realizado un análisis detallado de la documentación que lo sostiene. Desde la legislación que ha indicado la creación del sistema y sus aplicaciones, instrumentos de trabajo aplicado en cada una de las etapas que lo componen y una incipiente literatura relativa a estudios que han abordado el tema previamente.
- Revisión y análisis del documento esencial de trabajo en el proceso: Marco Para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015). Detalle de los componentes y los usos que se da en el proceso de selección. Mirada crítica de la pertinencia y aplicabilidad del documento.
- Recopilación de las percepciones de los distintos actores, mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos, respecto del proceso en general y sus diferentes fases, los instrumentos utilizados, los agentes participantes y el impacto que se aprecia respecto de su aplicación.
- Análisis de impacto cuantitativo a partir de una primera aproximación mediante el análisis de una muestra aleatoria de centros y un análisis comparativo con establecimientos “clones”.
- Propuesta de acciones de mejoramiento tanto para el proceso como para los principales instrumentos utilizados.

Desarrollo

A partir de los procesos de municipalización de la educación pública de Chile, a comienzos de la década de los 80' del pasado siglo, el nombramiento de los directores y directoras de las escuelas

quedó en manos de la autoridad política local; quienes de manera bastante libre utilizaron esta facultad en forma discrecional, sin que hubiera mayores restricciones y menos aún procesos normados de selección o concursabilidad, características que, según Muñoz y Prem (2021), en contextos similares, se ha asociado con efectos negativos en los resultados de los estudiantes.

Más grave resultó el que entre las leyes denominadas de amarre, finalizado el gobierno de la dictadura, los cargos directivos fueron considerados como Inamovibles, para las autoridades educativas que asumieron en la renaciente democracia.

La progresiva democratización del sistema político chileno fue provocando una mayor movilidad de quienes asumían los cargos directivos, siempre mediante la elección y nombramiento por parte de la autoridad local (alcaldes). Sólo a partir del desarrollo de la legislación de la última década, con las leyes asociadas a la Calidad y Equidad de la educación (Ley 20.370, 2009; Ley 20.511, 2011), se logra introducir en el sistema público, un mecanismo de selección e inducción de directivos al sistema escolar, específicamente para centros con financiamiento público y dependientes de las administraciones municipales.

La llamada Ley de Calidad y Equidad en la Educación (Mineduc, 2011), incorporó la selección de directores de escuelas públicas al proceso de la Alta Dirección Pública (ADP), Servicio que venía funcionando desde 2009 para una cantidad importante de cargos públicos, no así para el contexto educativo.

Descripción General del Proceso

En la actualidad sólo el cargo de director(a), se selecciona mediante este proceso, que contempla el levantamiento de Bases técnicas para los concursos, cuya responsabilidad radica en el Sostenedor, con la asesoría del Área de Educación del Servicio Civil (coordinadores zonales), y que son publicadas en una plataforma web (www.directoresparachile.cl), de este modo se ha facilitado la postulación desde cualquier punto del país y la información pública de los concursos en cada fase del proceso.

Los concursos se desarrollan según las siguientes etapas determinadas en las bases:

1. Publicación de Convocatoria y Recepción de antecedentes
2. Análisis de admisibilidad
3. Proceso de evaluación curricular y psico-laboral (desde el término del Análisis de Admisibilidad / Empresas Asesoras Externas)
4. Entrevistas y Confección de nómina de candidatos (Comisión Calificadora)
5. Resolución del Concurso – Sostenedor / Alcalde- Alcaldesa

Principales actores que participan y funciones que desempeñan en el proceso

En los actuales procesos de selección participa un conjunto de actores según las etapas que se han dispuesto; ya señalábamos que el responsable de la convocatoria y desarrollo del proceso es

el “sostenedor(a)”, que es representado por el director(a) de educación del Departamento de Educación Municipal (DAEM) o de la Corporación de Educación, según la estructura administrativa de la comuna.

El proceso es asesorado, desde la convocatoria y el diseño de las bases, por profesionales del área de educación del Servicio Civil (Coordinadores zonales). Luego de la etapa de convocatoria y recepción de las postulaciones, se realiza el Análisis de Admisibilidad, trabajo que desarrolla el propio sostenedor, junto con la preparación de los antecedentes para la Reunión de Lineamientos.

Previo a esta fase se incorporan otros actores que han dado mayor transparencia y fiabilidad al proceso. Uno de ellos es el representante de los docentes de la comuna, que ha de ser elegido por sorteo público entre los docentes mejor evaluados (según el sistema nacional de evaluación docente y las categorías que este establece) y que no pertenezca a los centros en concurso. Luego se incorpora en la coordinación del proceso, un Representante del Consejo de Alta Dirección Pública, que pertenece a un equipo de expertos que mantiene el Servicio Civil (en la actualidad un grupo de aproximadamente 30 profesionales).

La reunión de Lineamientos constituye una etapa clave del proceso en la que se entrega la base de candidatos o postulantes declarados: Admisibles, es decir que cumplen con los requisitos de postulación, a una empresa asesora externa conformada por expertos en procesos de selección de personas y acreditadas en el Servicio Civil. En esta reunión se entregan los datos precisos del contexto de educación comunal y de cada establecimiento en concurso para perfilar con mayor detalle cada cargo. La empresa asesora entrega una propuesta de Análisis curricular, en base a los antecedentes que recibe de cada escuela y con ello se establece el punto o nota mínima, para filtrar a los postulantes, con un máximo de treinta, los que son entrevistados y evaluados por la empresa señalada. Luego de cuarenta días (como tiempo máximo) la empresa consultora entrega los resultados de proceso a la Comisión Calificadora, que se constituye en esa misma reunión para recibir los antecedentes de los postulantes finalistas que ha de entrevistar en la etapa final; los integrantes de la Comisión Calificadora son:

- El Representante de la Alta Dirección Pública
- El jefe del departamento de educación de la comuna
- El docente representante elegido por sorteo

Esta comisión tiene la labor de revisar los reportes de cada candidato propuesto por la empresa asesora externa y entrevistarlos (con un máximo de 12 por establecimiento).

A partir de las entrevistas se realiza una evaluación de los postulantes y finalmente se propone una terna o quina entre los candidatos mejor evaluados; esta propuesta es entregada a la autoridad comunal (alcalde/alcaldesa) quien dispone de un plazo de 5 días para proceder al nombramiento del director/a o declarar *desierto*, en concurso, en cuyo caso se deberá abrir nuevamente el concurso desde la fase inicial.

Instrumentos que se utilizan

- **Bases de la convocatoria:** son elaboradas por el sostenedor con apoyo de los profesionales del Servicio Civil. Establecen los requisitos mínimos de postulación y permiten aplicar un primer filtro denominado de Admisibilidad.
- **Matriz de Análisis Curricular:** Se ha elaborado un conjunto de criterios que permiten ponderar la experiencia y formación de los postulantes y que se asocia al perfil requerido por cada institución en particular. Se ajusta a una nota de corte y que facilita la discriminación en base a criterios objetivos.
- **Dimensiones de Práctica del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar:** Este marco es un valioso documento e instrumento que se generó de manera temprana en el desarrollo de la política directiva y de liderazgo en Chile; una primera versión del documento data del año 2005 (Mineduc) y fue renovado en la actual versión el año 2015. Se trata en esencia de una operacionalización de los conceptos de dirección y liderazgo escolar, con una contundente evidencia investigativa cuya influencia mayor se encuentra en el Marco de Liderazgo desarrollado por Leithwood (2009) en Canadá, adoptado por el distrito de Ontario. Se establecen cinco dimensiones de práctica:
 1. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida
 2. Desarrollando las capacidades profesionales
 3. Liderando y monitoreando los procesos de Enseñanza Aprendizaje
 4. Gestionando la convivencia y la participación en la comunidad escolar
 5. Desarrollando y gestionando la organización

Conclusiones

Dado que se trata de un proyecto en curso y parte importante de la investigación se encuentra en fase de validación de algunos instrumentos, su posterior aplicación y análisis de información que se logre recopilar, podemos plantear algunas conclusiones transitorias y otras que aún se mantienen como hipótesis a verificar en las fases siguientes. Respecto del procedimiento implementado se puede decir que este se encuentra bien estructurado, sometido a normas claras y con roles específicos de los actores que contribuyen a su implementación, cabe destacar la colaboración público-privado, en cuanto se logra combinar la participación de expertos y profesionales que aportan en momentos específicos del proceso.

El proceso ha logrado consolidarse en la medida que cubre más del 90% de los sistemas educativos locales con directores(as), seleccionados por Alta Dirección Pública. Se ha conformado un equipo de profesionales especializados en selección de directivos para organizaciones escolares: Área de educación del Servicio Civil, Base de empresas Consultoras (Head hunter), Equipo de representantes de la Alta Dirección Pública.

La implicación y participación de docentes altamente competentes ha ayudado en la validación y transparencia del proceso, logrando mayores niveles de confianza por parte de las comunidades escolares respecto del sistema, validando con ello también a los directivos seleccionados.

Existen algunos estudios preliminares que plantean una correlación positiva entre la selección de directores por Alta Dirección Pública y mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes evaluados por la prueba estandarizada SIMCE. Sin embargo, no se ha dado continuidad a dichos trabajos. Se requiere, ampliar las bases, enriquecer las metodologías y dar mayor difusión a los resultados a fin de impactar con evidencia contundente en la mejora del proceso.

El uso de instrumentos se ha remitido al Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (actualización del año 2015), en cuyo caso, se ha utilizado más bien como una pauta estructurada para entrevistas (Dimensiones de prácticas), tanto en la fase de entrevista psico laboral como por parte de la Comisión Calificadora. Asumiendo lo planteado por Uribe y Celis, cuando señalan que un perfil de un cargo directivo se define a partir de un conjunto de competencias, según el rol y las expectativas que se tienen del cargo.; a partir de lo cual entenderemos por “competencia”, como una capacidad que se pone en ejercicio, en la que es posible distinguir: habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas a un desempeño concreto (Uribe y Celis, 2012).

A partir de lo anterior se puede señalar que no se dispone de un Perfil Profesional, para el cargo de director(a) de centro escolar, que precise de manera formal las Competencias (conductuales y funcionales) básicas y que oriente no sólo el proceso de selección.

Referencias

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile
- Ley 20.370 de 2009. Ley general de educación. 12 de septiembre de 2009. D.O. No. 39.461.
- Ley 20.501 de 2011. Ley de Calidad y Equidad de la Educación. 26 de febrero de 2011. D.O. No. 39.896
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo profesional y Evaluación del Desempeño. http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490_MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.
- Muñoz, P., y Prem, M. (2021). *Managers' productivity and recruitment in the public sector: The case of school principals*. EIEF, Einaudi Institute for Economics and Finance.
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G. (Eds.), *“¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?”*

Capacidad institucional de cambio en escuelas públicas chilenas

Luis Navarro Navarro



Doctorado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es académico en la Universidad Andrés Bello y coinvestigador en proyectos sobre liderazgo y justicia social.

 luis.navarro@unab.cl

Sergio Garay Oñate



Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es docente e investigador en la Universidad Andrés Bello y representante del Consejo de Alta Dirección Pública para los procesos de selección de directores de escuelas públicas de Chile.

 sergio.garay@unab.cl

Introducción

A lo largo de tres décadas, la política educacional en Chile ha venido implementando estrategias donde la unidad de cambio es la escuela (por ejemplo, el programa de las 900 escuelas en los noventa) y otras donde la unidad es el aula y, específicamente, las prácticas docentes (por ejemplo, la Campaña LEM, entre 2003 y 2005). En tiempos más recientes, la política ha promovido el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). Todas estas iniciativas tienen foco en una dimensión o en un segmento de actores. Sin embargo, no es fácil identificar políticas que atiendan la complejidad del cambio (Fullan, 2002) pues la mayoría tiene un énfasis procedimental que direcciona a las escuelas hacia los objetivos de la política y el uso eficiente de los recursos estatales (por ejemplo, el PME). Hay, entonces, una muy escasa atención a la construcción de capacidades institucionales para el cambio, esto es, para la configuración de una cultura, modos de hacer y recursos heurísticos que permitan a la escuela reconocer y afrontar los desafíos de un entorno cambiante.

El trabajo que acá se postula asume que el aprendizaje individual y/o de grupos no es suficiente para la transformación educativa sostenible, vale decir, aquella que hace de la unidad escolar agencia del cambio *incorporado* estructural y procesalmente más allá del lapso en que transcurre la estrategia de cambio (Bellei et al., 2020; Ríos y Villalobos, 2016; González y Bellei, 2013; Bellei et al., 2010; Marchant et al., 2009; Racizinsky y Muñoz, 2006). De allí que sea de interés comprender la unidad educativa desde una perspectiva más ambiciosa que integra el análisis de las capacidades, disposiciones y cultura de cambio, abordaje que sitúa a la propuesta en un nivel de aprendizaje organizacional. En consecuencia, a partir entonces de los conceptos de “capacidades institucionales para el cambio”, “disposición para el cambio” y “cultura de cambio”,

este trabajo analiza las regulaciones e instrumentos ministeriales de gestión de la mejora y luego propone una matriz de análisis de la capacidad institucional de cambio en escuelas y liceos de un Servicio Local de Educación Pública.

Dado que el foco de este trabajo es el diseño de una matriz de análisis de la capacidad institucional para el cambio en establecimientos escolares de los Servicios Locales de Educación (SLEP), la estrategia contempla tres etapas:

1. Análisis temático de documentos de política, en 3 fases: a) reducción, b) reordenamiento, y c) construcción e integración (Braun y Clarke, 2006). Los documentos de interés son aquellos relacionados con los lineamientos del PME y las orientaciones de apoyo de los SLEP;
2. Elaboración de propuesta de matriz de análisis de la capacidad institucional para el cambio en SLEP;
3. Validación y pilotaje de instrumento de caracterización de la capacidad institucional para el cambio en un SLEP en fase de instalación en una región del sur de Chile. A la fecha del Congreso, se estará trabajando en la etapa 2.

Desarrollo

La capacidad institucional para el cambio, la disposición al cambio y la cultura de cambio son conceptos que apuntan al desarrollo organizacional de una escuela e indagan sobre criterios y prácticas cotidianas, factores culturales y arreglos estructurales que posibilitan una mayor plasticidad para asumir y gestionar el cambio.

La capacidad institucional para el cambio (CIC) ha sido definida como la capacidad dinámica y multidimensional para desarrollar y lograr de manera continua cambios de tipo y alcances diversos (Heckmann et al., 2016). Es multidimensional porque involucra procesos de liderazgo, cultura, estructura, estrategia y comportamiento consistentes con el cambio deseado. El estudio de Heckmann et al. (2016) examinó los factores asociados al desarrollo de la CIC:

- a) el número de experiencias previas de gestión del cambio;
- b) la percepción acerca del manejo exitoso de ellas;
- c) la intensidad de competencia del entorno;
- d) el dinamismo tecnológico del entorno; y
- e) el tamaño organizacional.

Las variables de mayor incidencia fueron aquellas relacionadas con el entorno (c y d) y el manejo exitoso de experiencias anteriores de cambio (b). La experiencia acumulada (lo vivido y los significados positivos asociados a ello) operan como un capital para futuros procesos de gestión del cambio en un doble sentido. Por un lado, posibilita replicar rutinas eficaces para cambios organizativos similares en su contenido, complejidad y alcance; y, por otro, cuando se trata de

nuevos retos, es la valoración positiva de los procesos previos de cambio lo que sustenta la confianza para emprender lo nuevo.

La disposición o preparación para el cambio, a su vez, es la decisión compartida para implementar cambios en la organización (Al-Maamari et al., 2018). El factor humano y los recursos tecnológicos disponibles para la innovación son factores clave, pues señalan las posibilidades y límites prácticos del cambio (Alolabi et al., 2021). Otros elementos de interés son la claridad y necesidad del cambio y sus resultados esperados, vale decir, la comprensión anticipada y equilibrada del proceso y de sus beneficios. Alolabi et al. (2021), en un esfuerzo de ordenar estos factores, proponen un marco conceptual para la disposición al cambio. Según este marco, la disposición organizacional para el cambio depende de:

- a) los resultados de las experiencias previas en iniciativas de cambio);
- b) el liderazgo;
- c) la cultura (esto es, la disposición al riesgo, manejo del fracaso y fomento de la innovación);
- d) las tecnologías; y
- e) las capacidades organizacionales.

La cultura de cambio, por último, es un elemento sustancial de la capacidad institucional de cambio y también de la disposición al cambio. Schein (2004) caracteriza a la cultura como aquel patrón de supuestos compartidos que posibilita, simultáneamente, el manejo efectivo de la complejidad del entorno y el reconocimiento de lo familiar y lo extraño. Así, una organización con cultura de cambio es aquella que ha desarrollado creencias, valores, prácticas y herramientas (artefactos) que le permiten adaptarse con agilidad y selectivamente a los desafíos del entorno e integrar los nuevos retos a sus dinámicas habituales de operación.

Fase 1: Análisis de documentos de política

El corpus de datos estuvo conformado por los documentos con las orientaciones para la formulación y actualización del PME que, anualmente, publica el Mineduc. Asimismo, se analizaron las orientaciones para el apoyo técnico pedagógico de los SLEP. El análisis se propuso (re)construir el modelo de cambio impulsado por la política educativa, distinguiendo: a) el concepto, supuestos y tipos de cambio; b) el sistema y recursos para el desarrollo de capacidades y aprendizaje institucional para el cambio; c) la secuencia de pasos y /o acciones que establecen el modelo de cambio y el de apoyo a la mejora escolar; d) las condiciones o factores que contempla el modelo de cambio escolar; y e) la relación entre cada texto y el conocimiento relevante en el ámbito disciplinar del cambio y la mejora.

Los hallazgos preliminares muestran que:

1. El Mineduc ha promovido una teoría de acción que supone un abordaje lineal de las tentativas de cambio, consistente en la secuencia “autoevaluación orientada por un modelo de calidad y estándares indicativos” + “identificación de focos de mejora” + “planificación, implementación y seguimiento” + “evaluación y rendición de cuentas”.

Este modelo produce una comprensión esquemática del cambio que no favorece la construcción de capacidades, disposiciones ni cultura de cambio.

2. El PME es entendido como el instrumento fundamental de diseño y gestión del cambio escolar en Chile (Mineduc, 2021; Mineduc, 2022) y también la herramienta para la operacionalización del proyecto educativo institucional (PEI)¹. Las orientaciones ministeriales explicitan que el PME es un instrumento para la articulación de la normativa y el currículum nacional, el PEI y los 6 planes obligatorios² que la ley establece. Junto con ello, el Mineduc señala prioridades anuales que deben ser incorporadas en los PME (Mineduc, 2021; Mineduc, 2022).
3. Este listado de prescripciones de política muestra que el margen de autonomía del centro y sus actores para diseñar y gestionar procesos de cambio es acotado³.
4. A su vez, el sistema nacional de educación pública dispone de un sistema y un modelo de apoyo a la mejora que también apunta al desarrollo de capacidades diferenciadas según el nivel de madurez institucional de centro.
5. La teoría de acción del sistema de apoyo asume que la mejora escolar es un proceso colectivo, colaborativo y en red de desarrollo de capacidades. La sostenibilidad del cambio, recursivamente, depende o es función de las capacidades entendidas como competencias para definir y alcanzar objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo (DEP, 2018-2019).
6. La estrategia (también articulada desde el PME) para activar estas capacidades consiste en asesoría directa (en el establecimiento) e indirecta (en redes de trabajo colaborativo). La asesoría directa son visitas periódicas al centro basados en un ciclo de 5 etapas (involucramiento, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) que formalmente se puede prolongar hasta por 6 años.
7. Las políticas ministeriales tienen un énfasis procedimental del cambio que direcciona a las escuelas hacia los objetivos de la política y el uso eficiente de los recursos estatales. Si bien el discurso ministerial apunta al desarrollo de capacidades (Mineduc, 2022b), el

¹ El vínculo con la política nacional está señalado en la ley 20.529 que establece el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación (SAC), asignando a sus actores institucionales un papel claramente inspirado en las reformas basadas en estándares, el NPM (New public management) y el diseño de cuasimercado del sistema escolar chileno (Bellei, 2014; Falabella, 2020; Falabella y Opazo, 2014). En dicho encuadre, los centros escolares deben implementar planes de mejora derivados de la autoevaluación de la gestión y resultados, cuyo punto de referencia está conformado para los estándares nacionales de aprendizaje y los EID. También disponen de informes evaluativos generados por la Agencia de Calidad (ACE) que incluyen orientaciones para la mejora.

² Plan local de formación profesional; plan de formación ciudadana; plan de gestión de la convivencia; plan de apoyo a la inclusión; plan de sexualidad, afectividad y género; plan integral de seguridad escolar.

³ Junto con ello, se debe recordar que el PME está asociado a la asignación de una subvención especial (Ley 20.248 de subvención escolar preferencial SEP) que aporta significativos recursos al centro que cubren tanto los gastos de implementación del PME como otros de gestión cotidiana (por ejemplo, contrataciones de profesionales de apoyo especializado para los estudiantes). El Mineduc tiene el poder de asignación de recursos y, por extensión, de incidir en la agenda. De esta forma, se configura aquello que Maes y Van Hootegem (2022) denominan “poder episódico”, es decir, control de los recursos y control de los procesos. El Mineduc, a primera vista, no toma las decisiones; lo que hace es regular cómo se deben tomar estas decisiones (los procedimientos y rutinas). Así, entonces, los centros ven recortada su autonomía y capacidad de cambio. Se suma a este recorte el poder sistémico del Mineduc que, como se dijo antes, también define el contenido de los planes de mejora: si bien los centros se refieren a su PEI, en la práctica la visión, contenidos y prioridades están fuertemente mandatados por la política ministerial.

enfoque es normativo y performativo: todas las etapas del proceso están reguladas y configuradas por la política ministerial. Se tiene, entonces, un cambio lineal que avanza desde las definiciones de política (primero como objetivos y prioridades) para llegar más tarde a las mismas decisiones de política (ahora como resultados por evaluar).

8. Visto lo anterior, es previsible que la estrategia de desarrollo de capacidades para el cambio en SLEP muestre baja efectividad, pues se concentra en variables materiales y procedimentales, deja fuera otras de orden simbólico y actitudinal (por ejemplo, la disposición para el cambio) y muestra poco interés en generar condiciones estructurantes e incidir en “palancas” o factores organizacionales clave del cambio sostenible.

Conclusiones

Los conceptos de “capacidades institucionales para el cambio”, “disposición para el cambio” y “cultura de cambio” convergen en la importancia de promover el desarrollo de competencias y disposiciones para el cambio que superen el carácter procedimental de las políticas e instrumentos ministeriales en Chile. Es preciso, entonces, explorar alternativas que avance hacia una comprensión menos esquemática del cambio que favorezca la construcción de capacidades, disposiciones ni cultura de cambio. Este trabajo asume este reto y propondrá una matriz de análisis organizacional específicamente diseñada para establecimientos de un SLEP, buscando integrar los elementos o factores que caracterizan a las organizaciones competentes para el cambio, incluyendo factores simbólicos, tecnologías y recursos heurísticos y metaevaluativos que el instrumental ministerial no contempla.

Referencias

- Alolabi Y.A., Ayupp K. y Dwaikat MA. (2021) Issues and Implications of Readiness to Change. *Administrative Sciences*, 11(4), 140. <https://doi.org/10.3390/admsci11040140>
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J., y van Veen, K. (2021). The relationship between primary school leaders’ utilization of distributed leadership and teachers’ capacity to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 732–749. <https://doi-org.recursosbiblioteca.unab.cl/10.1177/1741143220915921>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones
- Bellei, C. y González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei, A. Osses, J. P. Valenzuela (coord.). *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia* (pp. 45-80). Editorial Ocho libros.
- Bellei, C., Contreras, Ma., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Dirección de educación pública DEP. (2018-2019). *Bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública*. DEP
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A. y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: Una mirada desde la gestión educativa*. CIDE.
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 31-67 <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/144/62>
- Heckmann, N., Steger, T. y Dowling, M. (2016). Organizational capacity for change, change experience, and change project performance, *Journal of Business Research*, 69(2), 777-784, <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.07.012>
- Maes G. y Van Hootegeem G. (2022). Power and Politics in Different Change Discourses. *Administrative Sciences*. 12(2), 64. <https://doi.org/10.3390/admsci12020064>
- Marchant, J. P., Salin, A. y Williams, J. (2009). Experiencias de intervención institucional en escuelas vulnerables en Latino América: una revisión desde la mejora de la calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 153-170.
- Miller, D. (2004), "Building sustainable change capability", *Industrial and Commercial Training*, 36(1), pp. 9-12. <https://doi.org/10.1108/00197850410516058>
- Mineduc. (1 de mayo de 2024). *Apoyo técnico ministerial para la mejora educativa. Ministerio de educación de Chile*. <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-tecnico-ministerial-para-la-mejora-educativa/>
- Mineduc. (1 de mayo de 2024). *Ciclo estratégico de apoyo ministerial. Ministerio de educación de Chile*. <https://escolar.mineduc.cl/ciclo-estrategico-de-apoyo-ministerial/>
- Mineduc. (2019). *Plan de mejoramiento educativo. Orientaciones para su elaboración*. Mineduc.
- Mineduc. (2021). *Plan de mejoramiento educativo: herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021*. Mineduc
- Mineduc. (2022). *Orientaciones para el proceso de la mejora educativa 2023, en el marco de los desafíos de reactivación integral*. Mineduc
- Mineduc. (2022b). *Fundamentos Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico. Versión ajustada 2022*. <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/1.-Fundamentos-del-MDC-1.pdf>

- Okwata P.A., Wasike S. y Andemariam K. (2022). Effect of Organizational Culture Change on Organizational Performance of Kenya Wildlife Service Nairobi National Park. *Administrative Sciences*; 12(4),139. <https://doi.org/10.3390/admsci12040139>
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). PREAL
- Ríos, D. y Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: el complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330 <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art18.pdf>
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey-bass.

Tendencias y desafíos en la educación técnico-profesional: Un enfoque en la orientación vocacional y las trayectorias estudiantiles

César Enrique Calderón Andrades



César Enrique Calderón es Profesor de Castellano y Comunicación, Licenciado en Educación, y Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es Jefe de Departamento de Lenguaje y Profesor de Lenguaje en The Kingstown School.

 ccalderon@kingstownschool.cl

Introducción

La Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP) en Chile juega un papel fundamental en el desarrollo del país, ya que permite articular el sistema educativo con el laboral, satisfaciendo las necesidades estratégicas del país, las del sector productivo y las demandas sociales (MINEDUC, 2016). En este contexto, surge la necesidad de fortalecer la relación entre las escuelas técnicas, las empresas y los estudiantes, con el objetivo de mejorar la formación profesional y las trayectorias educativas y laborales de estos últimos.

El presente estudio, enmarcado en el proyecto FONDECYT INICIA 11221132 "Colaboraciones y Asimetrías entre Escuelas e Industrias y sus efectos en las trayectorias de estudiantes" (Oyarzún, 2022), realizado en las localidades de Calama, María Elena, Padre Las Casas y Vilcún, tiene como objetivo principal analizar las experiencias educativas de estudiantes de escuelas técnicas chilenas con énfasis en el ámbito minero y forestal, con el fin de comprender sus desafíos, intereses, contexto y percepciones, y así proponer estrategias que mejoren la articulación entre las instituciones educativas y las empresas desde una perspectiva de la Educación Vocacional. Para ello, se realizó un análisis discursivo de las entrevistas realizadas a los estudiantes, abarcando aspectos como sus desafíos individuales, intereses personales, realidad socioeconómica y cultural, expectativas académico-profesionales y situación actual. Se identificaron los principales patrones de significado en sus declaraciones, permitiendo obtener una visión integral de su experiencia educativa y cómo se configura su proyecto de vida.

Este estudio contribuye a la comprensión de los desafíos que enfrentan los estudiantes de EFTP en Chile y a la búsqueda de soluciones para mejorar su formación y trayectoria profesional, mediante la articulación entre las escuelas técnicas, las empresas y los propios estudiantes.

Desarrollo

La implementación de estrategias de orientación vocacional y profesional (OVP) en el contexto de la educación técnico-profesional (TP) se fundamenta en una variedad de enfoques teóricos que buscan comprender y mejorar el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, así como su desarrollo personal y profesional (MINEDUC, 2020). Estos enfoques teóricos ofrecen marcos conceptuales sólidos para abordar la complejidad de las decisiones vocacionales y profesionales de los estudiantes, permitiendo así diseñar intervenciones efectivas y contextualizadas (Sepúlveda, 2016). Entre los principales enfoques teóricos que sustentan esta propuesta se encuentran la Teoría del Desarrollo Vocacional de Super, el Aprendizaje Constructivista, la Autoeficacia de Bandura, la Elección Racional y la Teoría Socioecológica del Desarrollo Humano. Cada una de estas teorías proporciona perspectivas únicas sobre cómo los individuos desarrollan sus identidades vocacionales y profesionales, y cómo pueden ser apoyados de manera efectiva en su proceso de toma de decisiones. En este sentido, la comprensión y aplicación de estos enfoques teóricos en el diseño e implementación de programas de orientación vocacional y profesional en el contexto de la educación técnico-profesional resulta crucial para promover el éxito educativo y laboral de los estudiantes (Borsch, et al., 2022).

La metodología utilizada en este estudio se basó en un enfoque cualitativo. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con estudiantes de escuelas técnicas chilenas por el espacio de tres años (2022-2024), con el objetivo de comprender sus desafíos, intereses, expectativas y trayectorias educativas y laborales. Las entrevistas se realizaron en dos etapas: una primera entrevista inicial y una segunda entrevista de seguimiento, para profundizar en los temas emergentes.

El estudio se basó en una muestra compuesta por estudiantes de escuelas técnicas profesionales chilenas con orientación minera y forestal, seleccionados de la región de Antofagasta y Temuco. El objetivo fue captar las experiencias y perspectivas de los estudiantes, respecto su visión de mundo, trayectorias académicas y laborales.

Para lograr una muestra representativa y diversa, se eligieron específicamente estudiantes de las comunas de Calama y María Elena, ubicadas en la Región de Antofagasta, en el desierto del norte de Chile, conocida por ser la región con mayor actividad minera del país. En contraste a lo anterior se eligieron dos de la región de Temuco, específicamente de las comunas de Vilcún y Padre las Casas, ubicadas en la Región de Temuco.

La selección de las escuelas se realizó considerando criterios específicos, tales como ofrecer educación secundaria polivalente, con al menos la mitad de sus itinerarios de formación técnico-profesional relacionados con la industria minera o la industria forestal, y que más de dos tercios de la población estudiantil fueran considerados socialmente vulnerables según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de JUNAEB. De esta manera, se eligieron una escuela en con un alto porcentaje de vulnerabilidad socioeducativa, específicamente entre el 70% y 78% en el norte y 90%, a 96% en el sur para el año 2023).

En cada una de estas escuelas, se entrevistaron a varios actores de la comunidad educativa, incluyendo al director, al Coordinador Pedagógico, al coordinador de formación técnico-

profesional y a veinte estudiantes seleccionados aleatoriamente de cada establecimiento. Este enfoque permitió obtener una visión completa y detallada de las percepciones, experiencias, trayectorias educativas y estrategias de coordinación que las escuelas implementan para propiciar y asegurar el éxito de los estudiantes respecto completar los requisitos para acceder a una titulación TP o el acceso a educación terciaria por parte de los estudiantes que optan a la formación técnico profesional.

El instrumento utilizado para la recopilación de datos fue una guía de entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para explorar los temas de interés de la investigación. La guía de entrevista incluyó preguntas abiertas y cerradas sobre los desafíos, intereses, expectativas y trayectorias educativas y laborales de los estudiantes, así como sobre los factores que influyen en sus decisiones y experiencias.

Las entrevistas realizadas de forma remota (videollamada) se desarrollaron en tres periodos de tiempo, considerando el último año de estudio, el periodo de tiempo asignado a la práctica profesional (primer año de egreso de educación secundaria). Finalmente, la tercera entrevista se desarrolló durante el segundo año tras el egreso.

El procedimiento de recopilación de datos se dividió en varias etapas, que incluyeron la selección y contacto de los participantes, la realización de las entrevistas, la transcripción y análisis de los datos, y la interpretación de los resultados. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual, en un entorno cómodo y privado, y fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior.

El análisis de las entrevistas se fundamentó en la codificación de datos mediante el reconocimiento temático de las conversaciones respecto las trayectorias educativas de los estudiantes, las motivaciones y las actividades actuales que desarrollan (análisis del discurso).

El análisis de datos se realizó de manera inductiva, siguiendo un enfoque de análisis temático. Se identificaron y categorizaron los temas emergentes a partir de las respuestas de los estudiantes, y se buscaron patrones y relaciones significativas en los datos. Se utilizó software de análisis cualitativo para facilitar la organización y codificación de los datos, y se realizaron triangulaciones entre investigadores para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos.

Los resultados del estudio se presentan con base a los principales temas y categorías identificados durante el análisis de datos. Se incluyen citas y ejemplos de las entrevistas para ilustrar los hallazgos y proporcionar contexto. Los resultados se organizan de manera coherente y sistemática, siguiendo la estructura del marco teórico y la metodología utilizada en el estudio, en el que se propone una clasificación de perfiles de trayectoria profesional para estudiantes de educación media técnico-profesional en Chile basadas en la propuesta del MINEDUC (2020).

Estos perfiles incluyen a aquellos estudiantes que completan su carrera y obtienen el título correspondiente, los que trabajan después de titularse, los que abandonan su carrera sin estudiar ni trabajar, los que optan por la educación científico humanista y aquellos que pueden haber comenzado a trabajar o estudiar, pero luego se encuentran desocupados.

Se identifican causas del abandono de carreras técnicas, como una orientación vocacional que debe ser fortalecida y una desconexión entre la visión personal respecto formación y la práctica profesional para concretar el proyecto académico individual.

Al interpretar y contextualizar los hallazgos obtenidos en relación con la literatura existente y los objetivos de la investigación, se destacan los aportes de Dávila et al. (2005) y se busca ampliar su análisis hacia una exploración de las implicaciones teóricas y prácticas de un enfoque de educación vocacional centrado en el individuo y su relación con el entorno, por sobre los intereses de las instituciones educativas, sin el buscar un quiebre entre el PEI, sino más bien con el fin de articular los intereses del sujeto Estudiante, la escuela y las empresas.

Se proponen medidas para abordar estos desafíos, como fortalecer la orientación vocacional y mejorar la vinculación entre la formación y el trabajo. Basándose en los resultados y conclusiones del estudio, se proponen medidas y estrategias para mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes de escuelas técnicas chilenas, con un enfoque en la educación vocacional.

Estas propuestas incluyen:

- Fortalecimiento de la orientación vocacional y profesional desde etapas tempranas del sistema educativo.
- Mejora de la articulación entre la formación académica y la práctica profesional.
- Implementación de programas de apoyo socioeconómico para estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Promoción de la cultura del emprendimiento y la innovación.
- Colaboración entre instituciones educativas, empresas y comunidad para facilitar la inserción laboral de los estudiantes.
- Desarrollo de estrategias de seguimiento y apoyo personalizado para estudiantes en riesgo de abandono.
- Evaluación continua de las políticas y programas de orientación vocacional y profesional, con el fin de ajustar y mejorar su efectividad.

Estas propuestas se basan en las necesidades y desafíos identificados en el estudio, y tienen como objetivo promover el desarrollo integral y académico de los estudiantes. Se espera que estas medidas contribuyan a reducir las tasas de abandono, mejorar la empleabilidad de los estudiantes y fortalecer el sistema educativo en su conjunto.

Conclusiones

Si bien, este estudio aún se encuentra en desarrollo (fase final), las evidencias recopiladas proporcionan una visión de las experiencias educativas de los estudiantes de escuelas técnicas en Chile, con un enfoque en las industrias minera y forestal. Se han identificado diversos desafíos que

enfrentan estos estudiantes, incluyendo la orientación vocacional, y la importancia que debe existir respecto la conexión entre la formación académica, la práctica profesional, el mundo laboral y la educación terciaria.

A través del análisis de datos cualitativos y cuantitativos, se han propuesto medidas concretas para abordar estos desafíos, como el fortalecimiento de la orientación vocacional, la mejora de la articulación entre la educación y el trabajo, y la implementación de programas de apoyo socioeconómico. Sin embargo, es importante reconocer que este estudio tiene ciertas limitaciones, como la selección de una muestra específica de estudiantes y escuelas, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Además, el estudio se ha centrado en las industrias minera y forestal, lo que limita su aplicabilidad a otros sectores de la educación técnico-profesional.

En términos de proyecciones futuras, este estudio proporciona una base sólida para la implementación de medidas y estrategias destinadas a mejorar la formación y las trayectorias profesionales de los estudiantes de escuelas técnicas en Chile. Se sugiere realizar investigaciones adicionales para ampliar la comprensión de los factores que influyen en las decisiones educativas y laborales de los estudiantes, así como para evaluar la efectividad de las medidas propuestas en este estudio. Además, se recomienda llevar a cabo intervenciones “piloto” en colaboración con instituciones educativas, empresas y organismos gubernamentales para implementar y evaluar las medidas propuestas en un contexto práctico.

Referencias

- Borsch, B., Funes, A. P., Laguens, A. y Di Meglio, M. S. (2022). Las Teorías de Referencia en Orientación Vocacional: Articulación Clínica. En B. Borsch, A.P. Funes & A. Laguens (eds). *La Complejidad Y Los Abordajes En Orientación* (pp. 24-44). UNLP.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). Entre la Herencia y la Construcción de Trayectorias. En O. Dávila, F. Ghiardo, y C. Medrano, *Los desheredados: Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA Ediciones.
- MINEDUC. (2016) *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico-profesional*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020). *Evidencias Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2020). *Estrategias metodológicas para la orientación vocacional y profesional. Séptimo año básico a cuarto año medio*. MINEDUC.
- Oyarún, J. (2022). *Colaboraciones y Asimetrías entre Escuelas e Industrias y sus efectos en las trayectorias de estudiantes* (documento inédito). Escuela de Pedagogía: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Sepúlveda V, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Páginas de Educación*, 9(2), 49-84.

Fortalecimiento de los roles de acompañamiento en las residencias estudiantiles agrarias de la dirección general de educación técnico profesional de Uruguay

Claudia Apestegui



Licenciada en Psicología por la Universidad de la República, Uruguay. Es investigadora responsable del proyecto sobre trayectorias escolares de estudiantes sordos en la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

 claudiaapestegui@gmail.com

Ana Lía González



Profesora en Ciencias Biológicas por el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Es responsable del proyecto "El trabajo del profesor adscripto" patrocinado por Editorial Océano.

 liagc@gmail.com

Mary Farías Santana



Profesora de Idioma Español y Maestra de Educación Común por el CFE. Especialista en Política y Gestión de la Educación por CLAEH y con un Diploma en Gestión de Sistemas Educativos por UDELAR - ANEP.

 farirra2020@gmail.com

Introducción

En esta ponencia se presentan prácticas de gestión vinculadas al fortalecimiento de roles de acompañamiento pedagógico a estudiantes de educación media técnica agraria de la Dirección General de Educación Técnico Profesional- UTU (en adelante DGETP), que tiene a su cargo específicamente la enseñanza técnica/tecnológica de nivel medio en Uruguay. En el marco del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (en adelante ANEP), se despliega en la DGETP un Plan Estratégico para la institución centrado en ejes temáticos que son organizados por los distintos roles (estudiantes, funcionarios), y con el foco en articular en el marco de un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas de los estudiantes.

Como parte de su oferta educativa que articula el mundo de la educación y el trabajo, la DGETP cuenta - entre otras propuestas- en todo el territorio con Centros Educativos Agrarios, que proponen a los estudiantes, formación en áreas técnicas vinculadas al sistema productivo agropecuario. Teniendo en cuenta la oferta situada en relación con la matriz productiva de las distintas regiones, y contemplando criterios de accesibilidad territorial es que estas propuestas

agrarias se componen además de Residencias Estudiantiles, donde los roles de Jefes y Ayudantes de residencia y el personal de comedor, acompañan a los estudiantes que residen durante la semana (ya sea en modalidad de alternancia o en modalidad rural extendido) en el centro educativo.

Lo que aquí se presenta es el proceso de implementación de estas prácticas de gestión en curso desde el año 2023, que articulan modificaciones normativas, formación /capacitación para los funcionarios (jefes y ayudantes de residencias estudiantiles y personal de cocina y campo) e implementación de Proyectos de Convivencia para las residencias estudiantiles agrarias en clave de participación y protección de las trayectorias educativas (cuyo análisis exprese resultados generales de la política educativa) e itinerarios singulares de los estudiantes como sujetos políticos y ciudadanos vinculados al mundo del trabajo (la producción, la investigación). Cada uno de los ejes mencionados: modificaciones normativas, formación/capacitación e implementación de Proyectos de Convivencia serán presentados en detalle de acuerdo con su forma respectiva de implementación. Para desarrollar la línea de trabajo que sostiene estas prácticas se recurrió a Revisión de documentos institucionales (reglamentos vigentes de las residencias, propuestas que se han sucedido en el tiempo, y consulta de bibliografía en torno a pedagogía de alternancia, planes de convivencia institucionales (ANEP, 2023) de Uruguay y del extranjero.

En el mismo sentido se trabajó en consulta con diferentes roles institucionales que iban evidenciando la necesidad de actualización normativa para adecuarla a un enfoque formativo y de derechos humanos, así como para contemplar situaciones que oportunamente no se tuvieron en cuenta como el impacto de la tecnología en los vínculos y la convivencia en los centros educativos.

Por otra parte, para la ejecución de las propuestas formativas de Actualización para Jefes y Ayudantes de residencias estudiantiles agrarias, personal de cocina y personal de campo se articularon propuestas híbridas con el aporte de múltiples referentes institucionales en las áreas temáticas de interés. Especialmente en la propuesta destinada al personal de cocina y campo se ha apelado de manera fuerte a la articulación interinstitucional con distintos organismos del Estado.

Desarrollo

Una de las líneas -la de formación, capacitación- que desarrolla esta práctica institucional que compartimos, busca la profesionalización en el desempeño de los roles institucionales mediante propuestas de actualización y formación en servicio del personal de las escuelas agrarias, y dar robustez institucional a los centros educativos sobre la base de alentar la autonomía de los centros para el trabajo situado en territorio.

En primer lugar, pone el foco en los roles más asociados al acompañamiento en sentido amplio de los estudiantes; que son roles que no cumplen tareas de docencia directa en aula o campo, pero que permanecen a cargo de la convivencia escolar en el turno diurno y nocturno. Hay que señalar que son funcionarios cuyo perfil de ingreso a la tarea está asociada a formaciones como

psicología, formación pedagógica (maestros, educadores sociales) o trabajo social. El trabajo desde la Dirección Técnica de Gestión Educativa con estos roles comenzó durante 2023 con una propuesta formativa híbrida; es decir que combinó instancias presenciales de apertura y cierre con módulos temáticos desarrollados a través de la plataforma educativa Moodle que gestiona el Campus Virtual de la DGETP. Los módulos temáticos desarrollados articularon dimensiones organizacionales: el estudio del perfil de cargo de los jefes y ayudantes de residencia y su cometido pedagógico así como aspectos administrativos del rol, tareas inherentes al cargo como el Sostenimiento económico de la residencia, la elaboración de planes de alimentación, decisiones de compra, y organización del stock; y dimensiones pedagógicas o de intervención educativa en sentido amplio: Comunicación institucional y de los equipos y sus desafíos, mediación y resolución de conflictos, Mapas de Ruta para abordaje de situaciones de violencia hacia adolescentes, Promoción en Salud Mental y Primeras acciones, Reducción de Riesgos y Daños asociados al consumo de sustancias psicoactivas.

Como propuesta de evaluación integradora de lo trabajado en los distintos módulos, se consignó a los equipos de residencia de las 26 escuelas agrarias participantes, que presentaron en cada caso un Proyecto de Convivencia Escolar a ejecutar durante 2024. Estos proyectos se elaboraron sobre la base de un enfoque formativo para pensar la convivencia escolar, con una dirección clara de respeto por los derechos humanos, y la construcción de espacios democratizadores, y que integren centralmente la perspectiva y las necesidades de los estudiantes como eje de las acciones emprendidas por los educadores.

Durante 2024 se ha trabajado, y se continúa en proceso, desde el equipo de Gestión Educativa en sostener la implementación de esos proyectos, en su articulación con las líneas de mejora de los centros y las políticas educativas a nivel nacional, en una modalidad de trabajo que implica visitas en territorio y trabajo por plataforma Moodle. Son en todos los casos proyectos que, seleccionando un aspecto de la convivencia escolar a mejorar, despliegan propuestas lúdicas, recreativas, de sensibilización en temas relevantes para los adolescentes, de desarrollo de competencias emocionales, de fortalecimiento de los vínculos del equipo de trabajo de la escuela o bien de las relaciones escuela- familias-comunidad.

Hay que mencionar que estos roles cobran particular relevancia en los espacios educativos teniendo en cuenta que en Uruguay se encuentra implementado (e incluso ha trascendido vaivenes políticos de cambios de autoridades en el país y en el sistema educativo) un Sistema de Protección de Trayectorias educativas (ANEP, 2019) cuyos ejes se orientan a observar para detectar riesgos o factores que pueden incidir en la desvinculación de los estudiantes, proponiendo desarrollar acompañamientos, intervenir para la protección de la continuidad educativa, la universalización del acceso y la preocupación por la permanencia y el egreso.

En segundo lugar, se desarrolla el trabajo de un grupo o comisión de análisis de la normativa, integrado por diversos roles de gestión en la actualización normativa de los reglamentos ligados a las pautas definidas para la convivencia y organización de las residencias estudiantiles y las escuelas agrarias. Se trata de un espacio horizontal de intercambio donde diversas áreas institucionales con sus miradas específicas aportan a la redacción de la nueva normativa. Así, por ejemplo, intervienen en este espacio el Programa de Educación para el Agro, Direcciones de

Centros educativos agrarios, personal de las residencias estudiantiles, psicólogos de Unidades de apoyo multidisciplinario, así como se cuenta con el asesoramiento del área jurídica. Como se mencionó en la introducción este trabajo se funda en la necesidad detectada en las comunidades educativas de incorporar insumos vinculados al aprendizaje por competencias, la ciudadanía y la convivencia en espacios digitales, la protección de la salud mental, la prevención de situaciones de violencia de diverso tipo en el centro, la mediación y resolución de conflictos y la promoción de la participación estudiantil. Se consideró que el trabajo con estos tópicos, especialmente el de la participación estudiantil, es un aspecto clave en la construcción de autoridad a partir de la legitimidad que aporta el intercambio generacional de doble sentido a partir de los vínculos que se construyen en el espacio educativo. Respecto a este punto se consideró como insumo un material elaborado por los equipos profesionales de la institución resultado de un proceso participativo en el que se involucraron estudiantes y referentes educativos de distintos puntos del territorio que es una Guía Orientadora para promover la participación estudiantil, Por último, se encuentra en etapa de diseño y definición de contenidos temáticos, una propuesta de capacitación combinando instancias sincrónicas a distancia y presenciales para personal de cocina y personal de campo que abarca temas relacionados a las prácticas de alimentación y gestión del stock de alimentos de la residencia estudiantil, específicamente en los espacios de comedor ya que los estudiantes reciben la alimentación semanal en la escuela

Es relevante fortalecer en calidad estos espacios como la formación del personal, ya que tanto la residencia como más específicamente el comedor como parte de ella, son espacios de extensión del tiempo pedagógico en el que puede potenciarse el trabajo en competencias asociadas a la convivencia, los aspectos emocionales, la participación y la ciudadanía. Estos ejes mencionados se relacionan por otro lado con la puesta en marcha del Plan Nacional de Convivencia Escolar de la ANEP (2023) cuya implementación en territorio se vincula a través de distintos ejes temáticos con las realidades de cada centro educativo y resultan aspectos centrales en la protección de las trayectorias escolares (Terigi, 2014) y el logro de que los itinerarios singulares se desarrollen poniendo la centralidad en el estudiante.

Trabajar en esta línea de la gestión implicó además de los aspectos organizacionales, normativos, de planificación, una dimensión que tiene que ver con la subjetividad. Además de las características asociadas a la adolescencia, trabajar el demo estudiantil de las escuelas agrarias de la DGETP implica detenerse en la comprensión antropológica de los entornos rurales, de las prácticas culturales y de relacionamiento asociadas a ese entorno, así como a las singularidades que adoptan las preocupaciones generales en torno a la capacitación, la inserción laboral y el proyecto de vida de los estudiantes. Asimismo, requiere habilitar espacios de escucha de los funcionarios que desempeñan estos roles de acompañamiento de modo tal de trabajar construyendo las propuestas incorporando la perspectiva de los actores en territorio (Guber, 2004).

Conclusiones

La ejecución de estas líneas de trabajo desde la Dirección Técnica de Gestión Educativa se realizó desde la perspectiva de fortalecer a los equipos de trabajo que son quienes en primera instancia toman contacto diario con los estudiantes y el pilar central en la protección, consolidación y proyección de las trayectorias educativas de los mismos. Para ello es necesario romper las fronteras institucionales que se construyen desde el organigrama para consolidar equipos de trabajo que integren distintas reparticiones de la institución y que impliquen la articulación de las dimensiones administrativa, técnica o de staff de asesoría, y logística. Por otro lado, supone, al tiempo que promueve una institución que con 150 años de historia se propone liderar procesos de *aggiornamento* a las realidades que componen nuestras prácticas educativas en sentido amplio.

Por tratarse de una práctica de gestión aún en curso las evaluaciones hasta ahora solo han sido parciales, y se han vinculado a la culminación de la propuesta formativa destinada a Jefes y Ayudantes de residencia, valoración de la calidad de los proyectos presentados para implementar en 2024. Se desarrollan indicadores que permitan al cierre de 2024 una evaluación integral vinculada a los logros de la implementación. Finalmente se pondrá en marcha un cuestionario autoadministrado con el personal de las Escuelas Agrarias, así como la reaplicación de una matriz de autodiagnóstico diseñada *ad hoc* (y usada como disparador del acompañamiento a los proyectos) que contempla aspectos como: clima escolar, convivencia inclusiva y en derechos humanos, ciudadanía y participación, gestión de los conflictos.

Referencias

- ANEP. (2019). *Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*.
- ANEP. (2020). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Consejo Directivo Central*.
- ANEP. (2023). *Plan Nacional de Convivencia y Participación. Consejo Directivo Central*.
- Guber, R (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.

A close-up photograph of three hands over a light-colored table. One hand holds a grey marker with a red tip, another hand holds a green marker, and a third hand is visible holding a green marker. Several other markers (orange, blue, green) are scattered on the table. The background is slightly blurred, showing papers and a chair.

CAPÍTULO 2

**Gestión y liderazgo en la educación superior:
Principales desafíos para la gobernanza
universitaria en países de Iberoamérica**

Abstract green shapes at the bottom of the page, consisting of several overlapping, curved, leaf-like or wave-like forms in different shades of green.

Educación superior en Iberoamérica: Tensiones y desafíos de la gobernanza

José Joaquín Brunner



Doctor en Sociología, Universidad de Leiden (Países Bajos). Profesor titular e Investigador por la Universidad Diego Portales (Chile).

✉ brunner@cpce.cl

Mario Alarcón



Doctor en Educación Superior, Universidad Diego Portales – Universidad de Leiden. Investigador adjunto del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), UDP, Chile.

✉ mario.alarcon@mail.udp.cl

Introducción

Se presenta en este artículo un cuadro de la educación superior iberoamericana y sus tendencias de cambio para luego, a partir de allí, analizar las principales tensiones que enfrenta la gobernanza de los sistemas y la gestión de las instituciones. En el plano de las transformaciones experimentadas por los sistemas nacionales de la región, se observan dos fenómenos significativos durante la última década: la expansión y universalización del acceso y la diferenciación y diversificación de la plataforma institucional (Brunner et al., 2024). La matrícula total de la región se ha incrementado de aproximadamente 22 millones de estudiantes en 2008 a 30 millones en 2022, alcanzando este último año una tasa bruta de participación superior a 50%.

De acuerdo con la clásica distinción de Trow (2007), —v.gr., las etapas del acceso de élite, masivo y universal— la región ha ingresado a la fase de universalización. Sin duda, el elemento más característico de la expansión de la matrícula en Iberoamérica, particularmente en los países latinoamericanos, es la alta y creciente participación de la provisión privada, que en la actualidad supera por poco a la oferta de matrícula estatal, alcanzando en Chile, Brasil, Perú y El Salvador una proporción de dos tercios o más del total.

En segundo lugar, la región experimenta una fuerte ampliación, diferenciación y diversificación de la plataforma institucional de provisión de educación superior. Al concluir la primera década del presente siglo, dicha plataforma estaba conformada por 16 mil instituciones de educación superior, distribuidas entre establecimientos universitarios y no universitarios, públicos y privados (Brunner y Ferrada, 2011). Una década y media después, el año 2023, el número de instituciones es de alrededor de 18.570. La mayoría, por lejos, son instituciones privadas, tanto universitarias como no universitarias (Brunner et al., 2024). La diversidad de las instituciones es

multidimensional. Comprende aspectos de antigüedad de las instituciones, de su tamaño, localización dentro del país, nivel de complejidad organizacional, áreas de conocimiento cubiertas, composición socio académica de su cuerpo estudiantil, grados de profesionalización de su personal académico, presupuesto de ingresos y gastos, vinculaciones con partes interesadas, formas de gobierno y gestión, y amplitud y densidad de las funciones que desarrollan (Brunner y Ganga, 2016).

Desarrollo

Con un número cada vez mayor y más variado de instituciones, los sistemas nacionales de educación superior muestran asimismo una creciente diferenciación y diversificación de sus estructuras y modalidades de gobernanza, las que adquieren progresivamente —a nivel de sistemas— un carácter multiniveles, en términos de la administración estatal-territorial (global, regional, nacional —central o descentralizada—, estadual o departamental o provincial y, por último, local; multiagencias públicas que intervienen en ella; multiactores o de partes interesadas internas o externas y, en este último caso, tanto estatales como no estatales; multiasuntos, según aumentan las materias o tópicos que conforman la agenda de la gobernanza, y multiinstrumentos, si se atiende al diseño y despliegue de aquellos usados para conducir y coordinar los sistemas de educación superior (Alarcón y Brunner, 2023a).

Entonces, lo que está en juego aquí es esencialmente el continuo cambio que ocurre en los roles de los Estados nacionales en relación con sus sistemas nacionales de educación superior y con las instituciones que los integran. La siguiente Tabla 1 muestra sucintamente los cinco roles principales que los Estados ejercen en los ámbitos de la educación superior que allí se señalan.

Tabla 1. Roles estatales en la educación superior (ES).

Rol	Ámbito	Asuntos
Diseñador sistémico	Determinación de fundamentos constitucionales y legislativos del sistema	¿ES: derecho u opción? ¿Bien público o privado? ¿Provisión estatal, no-estatal o mixta? ¿Grado de autonomía?
Principal	Establece un contrato explícito o implícito con instituciones <i>qua</i> agentes	¿Hay políticas y prioridades para desarrollo del sistema a mediano plazo? ¿Hay metas y obligaciones para el período? ¿Qué se fomenta y cómo?
Regulador	Regulación de la autonomía de las instituciones y las libertades de mercado	¿Se regula los diversos mercados y en qué grado? ¿Del lado de la oferta (provisión) o la demanda (usuarios) o ambos? - En relación con instituciones, ¿qué aspectos?: ¿gobierno, administración, personal y asuntos académicos, discrecionalidad en uso de los recursos?

Evaluador	Control de calidad y supervisión	■ ¿Hay evaluación externa y/o acreditación de instituciones? ■ ¿En qué dimensiones institucionales y con qué criterios? ■ ¿Hay estándares, gradaciones y ranking público?
Financiador	Asignación de recursos públicos	■ ¿Se financian a las instituciones y cómo? ¿Insumos y/o resultados? ■ ¿Se financia a los estudiantes? ■ ¿Becas y/o créditos? ■ ¿Se favorece, admite o prohíbe el cobro de aranceles?

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Brunner y Alarcón (2023a; 2023b).

De la literatura reciente, y de dos estudios que contienen información sobre políticas en curso en el campo de la educación superior (Brunner et al., 2024a; Brunner y Villalobos, 2014), se desprende un claro perfil de tendencias en relación con los cinco roles identificados.

Efectivamente, la década pasada, y lo que lleva transcurrido la presente, muestra que, durante este período, en varios países de la región, ha existido un intenso debate y/o adopción de nuevos marcos fundamentales para la educación superior (por ejemplo, en Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú) (Brunner et al, 2024b). Dichos cambios han resultado, entre otros, en un retorno del Estado tras el período previo de fuerte privatismo en la educación superior latinoamericana (Brunner et al., 2023), retorno que adopta diversas modalidades según los países (Moreno y Muñoz, 2020; Acosta, 2015) y, como consecuencia de ello, una autonomía regulada (Brunner y Alarcón, 2023a; Acosta, 2020).

Enseguida, muestra que los recientes contratos establecidos por el Estado como principal en relación con las instituciones como agentes han venido moviéndose, durante la última década o dos, hacia un mayor énfasis en las prioridades del desarrollo, planes nacionales estratégicos, objetivos de desarrollo sustentable (ODS), proyectos prioritarios y misiones de impacto relevante (Brunner y Alarcón, 2023b).

Además, el Estado asume ahora un rol regulador más activo, sobre todo en algunos países como Chile, donde interviene en diversos planos claves del funcionamiento del sistema previamente entregados al libre ajuste dentro de los mercados (Brunner y Alarcón, 2023c). En cambio, la coordinación de los sistemas vía mercados, buscada por la política y las políticas, tiende a restringirse en otros casos, como el de Portugal, por ejemplo, pudiendo “caracterizarse mejor como una forma de hibridismo político, que también impregna la relación entre el Estado y las instituciones privadas de educación superior” (Amaral y Sin, 2024).

Asimismo, el Estado adquiere un rol evaluativo formalmente reconocido por la legislación y de creciente incidencia en el funcionamiento de los sistemas, a través de funciones de supervisión y control de la calidad estatuidos como un dispositivo que, basado en la autoevaluación, conduce a verificar la calidad del servicio prestado por las instituciones, a mejorarla mediante los ciclos sucesivos de evaluación, a acreditar programas e instituciones para efectos de la confianza pública en los títulos y grados expedidos y para garantizar la solidez institucional y la rendición de cuentas frente a la sociedad (*accountability*) (Brunner y del Canto, 2018). Por esta vía, el Estado adquiere

un instrumento de gran efectividad para controlar a las universidades a distancia, sin inmiscuirse directamente con su autogobierno y con la autonomía académica, pero ejerciendo un escrutinio permanente de su desempeño y evolución organizacionales.

Por último, el Estado asume con mayor autoridad el comando de su rol de financiador (parcial) del sistema, usándolo como un medio para asegurar sus demás roles y para guiar al sistema a través de la asignación de recursos públicos y la autorización de un flujo creciente de recursos privados provenientes del pago de aranceles (directamente o mediante becas y créditos estudiantiles). En general, si bien en muchos países todavía la mayor parte del financiamiento público destinado a las instituciones se asigna según los montos históricos recibidos por cada institución reajustados anualmente, no obstante, se ha comenzado a emplear fórmulas que incluyen indicadores de insumos, de procesos y, más recientemente, de resultados, al mismo tiempo que se utilizan, con mayor o menor intensidad, contratos de desempeño, fondos concursables—especialmente para el financiamiento de la investigación—y asignaciones vinculadas a prioridades de la política pública (García de Fanelli, 2023; Brunner, 2013).

Conclusiones

A la luz de las transformaciones que ha experimentado la educación superior en Iberoamérica como resultado de los procesos de expansión e inicio de la universalización del acceso, de la diferenciación y diversificación de la plataforma institucional y del progresivo cambio de la gobernanza de los sistemas nacionales a través de los cambios en los roles ejercidos por los Estados, especialmente en lo que toca a la triada de la regulación, la evaluación y el financiamiento, se va redefiniendo asimismo el gobierno y la gestión de las instituciones, en especial de las universidades.

¿En qué sentido y dirección se mueven las cosas en este ámbito, considerando los efectos e impactos de dichas transformaciones y sus interacciones o sinergias?

A esta altura del siglo XXI, el rumbo general es bien conocido, aunque suele expresarse de maneras a veces demasiado esquemáticas y reduccionistas en relación con la complejidad de los fenómenos observados (Brunner et al, 2023). En su formulación más sencilla y reduccionista, se sostiene que estaríamos frente a una verdadera colonización gerencial o managerial para usar la misma metáfora de Serrano y Fernández (2018), la que montada sobre la filosofía de la nueva gestión pública estaría haciéndose cargo de la dirección y administración de las universidades, forzándolas a organizarse y a comportarse como verdaderas empresas en la maximización de los beneficios que está llamada a producir (Labraña y Brunner, 2022).

Sin embargo, tal lectura confunde el todo (la universidad) con una sola de sus partes (su gestión) y la generación de beneficios públicos queda subsumida bajo la producción únicamente de bienes privados, los que a su vez suelen entenderse meramente como retornos individuales monetizados. Las cosas son más complicadas, a no dudar.

Por lo pronto, dada la gran diversidad de instituciones existentes, es esperable que los efectos reseñados sean también variados y distintos según las circunstancias y evolución de cada una de

ellas. Con todo, parece correcto pensar que por efecto de los cambios en el entorno inmediato en que se desenvuelven las universidades, la gobernanza de estas cambia para asegurar la competitividad de las instituciones en ese entorno altamente exigente. Efectivamente, ellas deben combinar ahora diversas lógicas organizacionales internas (Brunner, 2024a).

En la base de la organización universitaria se mantiene la lógica académica colegial del trabajo con conocimiento avanzado, aquella que regula el intercambio de ideas y conocimiento entre especialistas que enseñan e investigan en la frontera de sus especialidades disciplinarias. Es bien conocido que las prácticas colegiales experimentan actualmente fuertes procesos de racionalización en vistas a aumentar su efectividad y eficiencia, elevando así la productividad de las funciones institucionales encargadas a la profesión académica.

A su turno, crecen las funciones (antes secundarias) de la gestión asociada a dichas misiones esenciales (docencia, investigación y vinculación con el medio) al mismo tiempo que se agregan otras nuevas, como la gestión tecnológica, la internacionalización, el rendimiento de cuentas y el involucramiento en una diversidad de otras tareas que impone la vida académica contemporánea en condiciones de alta presión competitiva (Brunner, 2022). Surge así un “tercer espacio” (Whitchurch, 2022) donde se desempeñan nuevos profesionales de la gestión, conducidos por una lógica burocrática profesional situada entre la esfera de la alta dirección del gobierno universitario y la base del trabajo académico disciplinariamente especializado. Cada vez más, este eje, que va de la lógica colegial a la burocrático-profesional, pasa a formar parte de la nueva división del trabajo académico que, a su vez, se espera adquiera para sí características propias de la lógica emprendedora.

Esta última, en la tradición de Clark (1998), nada tiene que ver con la producción hecha con fines de lucro, como a veces se piensa equivocadamente, sino que opera estrictamente dentro de la esfera de las instituciones sin fines de lucro o del tercer sector. Más bien, esta lógica emprendedora avanza aceleradamente al interior de las universidades, buscando aumentar la efectividad y eficiencia de las operaciones académicas, generar un excedente para reinversión e innovación mediante ingresos propios, crear nuevas relaciones de todo tipo con el entorno para los fines anteriores e introduciendo innovaciones al interior de la organización.

A estas lógicas institucionales de tipo colegial, burocrática y emprendedora se unen dos más, de distinta proveniencia.

De un lado, la lógica evaluativa interna respecto de la propia institución que debe acompañar a las anteriores, desarrollando un contexto de incentivos y desincentivos que responda apropiadamente a las exigencias emanadas del ejercicio de los roles regulador, evaluador y financiador del Estado. Se trata, en efecto, de una lógica complementaria, pero de considerables efectos sobre la vida y el trabajo del personal académico. Una lógica que instaura una forma de gobierno llamado a veces de los números, o de los indicadores, o de las mediciones (Fardella et al., 2019), o de taylorismo académico, o—aplicado a la investigación—del *publish or perish*, regla ahora en plena y acelerada adaptación a las nuevas tecnologías de las redes sociales académicas, la ciencia abierta y los modos multi, inter y transdisciplinarios de producción de conocimiento (Brunner, 2024b). Estamos pues frente a un conjunto de dispositivos, de más o menos reciente

aparición, que actúan sobre los académicos y sus tareas reforzando su adaptación a las anteriores lógicas a la vez que los integran a las nuevas condiciones del desempeño racionalizado de la producción y transmisión del conocimiento académico.

De otro lado, al fin, resta invocar la lógica política, quizá la más antigua de todas, que, desde su origen, contribuye al gobierno y la gestión de las universidades, tratándolas cual espacio de poder, tanto hacia su interior como hacia la esfera política exterior. Al interior, como expresión de relaciones de autoridad organizacional y lucha de influencias y prestigios entre incumbentes y contendientes del cuerpo profesional. Hacia el exterior, en la sociedad, donde la universidad ha jugado históricamente, también, el papel de una organización de poder (basada en el conocimiento) entre los poderes de cada época (en su origen, entre la cruz y la espada, la iglesia y el imperio). Particularmente en América Latina esta dimensión de la institución universitaria — esto es, su articulación hacia dentro y hacia fuera en torno al principio de la lógica política (Ordorika, 2001)— forma parte tanto de su autocomprensión como institución pública (Brunner, 2014) como de su representación ideológica en la sociedad, en la tradición de la Reforma de Córdoba (Guarga, 2018).

En conclusión, no cabe confundir los nuevos desarrollos de las universidades como instituciones de múltiples lógicas con cualquiera una de ellas en particular, según suele hacerse cuando se habla de una colonización managerial de la universidad, o de su burocratización neoweberiana, o su transformación en una empresa que, en ese acto, entregaría su alma al mercado o, finalmente, de su politización, frecuente en Latinoamérica, donde la universidad suele volcarse fuera de sí hacia la calle, haciéndose parte del fragor de las luchas en la sociedad y el Estado.

La universidad no es ninguna de esas figuras aisladamente ni menos, por cierto, una institución puramente colegial, ayuntamiento de maestros y escolares con voluntad y entendimiento de aprender los saberes. De hecho, su ensimismamiento en una torre de marfil —su espíritu monástico y humboldtiano— quedó en el pasado y ya no representa una idea viable de universidad. Por lo que toca a Iberoamérica, ella se ha transformado sustancialmente al masificarse y diferenciarse los sistemas nacionales de educación superior; hoy se desenvuelve en un entorno que la obliga a adaptar su gobierno y gestión a las múltiples lógicas que operan —no siempre cómoda ni pacíficamente— en su interior.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2015). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica México*, (49), 43-72.
- Acosta Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la educación superior*, 49(193), 1-23.
- Amaral, A. y Sin, C. (2024). Informe Nacional- Portugal. En J.J. Brunner, M. Alarcón y B. Adasme (eds.) (2024b). Educación Superior en Iberoamérica 2024. Informes Nacionales. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Secretaría General Iberoamericana (Segib), Santiago, 295-304.

- Brunner, J. (2013). Financiamiento de la educación superior en América Latina: Viejas y nuevas prácticas. *Revista Latin American Studies Association Forum*, 44 (2), 15-17.
- Brunner, J. J., y Alarcón, M. (2023a). Desafíos de la gobernanza en la educación superior de América Latina y el Caribe. En V. Galán-Muros y A. Blanca (Eds), *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO* (pp. 110-126). UNESCO IESALC.
- Brunner, J. J., y Alarcón, M. (2023b). ODS: desafíos para la gobernanza de la educación superior. En *Una agenda común de futuro: latinoamericanos y europeos por la transformación social* (pp. 110-119). Fundación Análisis de Política Exterior.
- Brunner, J. J., y Alarcón, M. (2023c). Evolución de la educación superior chilena desde la perspectiva del ecualizador de gobernanza. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
- Brunner, J. J., y Del Canto, C. (2018). Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile. En H. Monarca y M. Prieto (coords.) *Calidad de la educación superior en Iberoamérica*, (pp. 9-41). Dykinson.
- Brunner, J. J., y Ganga Contreras, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (80), 12-35.
- Brunner, J. J., y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J., Labraña, J., y Puyol, M. F. (2023). Racionalización y mercadización: una mirada en la discusión sobre neoliberalismo en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (59), 28-47.
- Brunner, J.J, Alarcón, M. y Adasme, B. (Eds.) (2024a). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Secretaría General Iberoamericana (Segib).
- Brunner, J.J, Alarcón, M. y Adasme, B. (Eds.) (2024b). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024n- Informes Nacionales*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Secretaría General Iberoamericana (Segib).
- Brunner, J.J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34.
- Brunner, J.J. (2022, 17 de noviembre). *De cátedras, capitalismos académicos y el espíritu de la universidad*. (Discurso José Joaquín Brunner) Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=u1IByxDURRU>
- Brunner, J.J. (2024a, 4 de agosto). *Idea y prácticas de universidad*. (Discurso José Joaquín Brunner) Nomenclamiento como profesor emérito. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

- Brunner, J.J. (2024b). Sobre disciplinas e indisciplinas. En G. Vidal y S. Lavanderos (eds.) *Desde la disciplina a la inter y transdisciplina: una mirada desde los recursos hídricos*. Editorial UDEC, 9-20.
- Brunner, J.J. y Ferrada Hurtado, R. (Eds.) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) – Universia.
- Clark, B. R. (1998). The entrepreneurial university: Demand and response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5-16.
- Fardella Cisternas, C., Paz Corvalán Navia, A., y Zavala Villegas, R. (2019). El académico cuantificado. La gestión performativa a través de los instrumentos de medición en la ciencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 62-78.
- Ferreira, M.M, Dinarte Díaz, L., Urzúa, S. y Bassi, M. (2021), *La vía rápida hacia nuevas competencias. Programas cortos de educación superior en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial.
- García de Fanelli, A. (2023). Financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe. En V. Galán-Muros y A. Blanca (Eds.), *Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe. Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO*. (pp. 128-146). UNESCO IESALC.
- Guarga, R. (coord.). (2018). *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). La ideología de la nueva gestión pública desde la mirada de los directivos de las universidades chilenas: un estudio de casos múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(38), 3-23.
- Moreno, C. I., y Muñoz Aguirre, C. (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la educación superior*, 49(194), 65-87.
- Ordorika Sacristán, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 23(91), 77-96.
- Serrano Pascual, A., y Fernández Rodríguez, C.J. (2018). De la metáfora del mercado a la sinécdoque del emprendedor: la reconfiguración política del modelo referencial de trabajador. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 36(2), 207-224.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer Netherlands.
- Whitchurch, C. (2023, September 22). From 'Working in Third Space' to 'Third Space Professionals'. *Third Space Perspectives - Exploring Integrated Practice*. <https://www.thirdspaceperspectives.com/blog/tothirdspaceprofessionals>

Revisando el concepto de gobernanza interna universitaria: En busca de la especificidad latinoamericana

Mónica Marquina



Doctora en Educación Superior (UP), Investigadora Independiente del CONICET y Profesora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

 mmarquina@untref.edu.ar

Introducción

En las últimas tres décadas, las reformas en la educación superior global han sido impulsadas por la creciente importancia del conocimiento y la innovación en el desarrollo económico, buscando aumentar la productividad, eficiencia y relevancia de las universidades en un contexto de masificación. El concepto de "Nueva Gestión Pública" (NGP), introducido por Deem (1998) para describir nuevos enfoques de gestión en el Reino Unido, se amplió al estudio de las transformaciones en sistemas de educación superior de países desarrollados (Bleiklie, 1998; de Boer et al., 2007; Broucker y De Wit, 2015; Deem y Brehony, 2005; Leišytė y Dee, 2012; Bleiklie et al., 2012). En América Latina, las reformas de la década de 1990 se alinearon con este enfoque (Bentancur Bernotti, 2000).

Estas reformas establecieron una agenda centrada en el aseguramiento de la calidad, productividad en investigación, internacionalización, integración de nuevas tecnologías y fortalecimiento de la conexión con el sector productivo. A nivel sistémico, se promovió una nueva relación entre el estado, universidades y sociedad, introduciendo actores externos influyentes y creando organizaciones intermediarias para implementar estas funciones (Musselin, 2013).

A nivel institucional, el enfoque gerencial buscó incorporar prácticas del sector privado en la administración pública, como planificación estratégica, gestión por objetivos, control del rendimiento y desarrollo de habilidades gerenciales (Marquina et al., 2022). Aunque hay tendencias globales, las transformaciones en la gobernanza universitaria varían según los contextos locales, interactuando con sistemas nacionales de educación superior y culturas institucionales particulares (de Boer y Maasen, 2020; Donina y Hasanefendic, 2018; Leišytė y Želvys, 2021; Donina et al., 2022).

En este sentido, este trabajo parte del supuesto de que las transformaciones en los sistemas de educación superior globales tienen diferentes orígenes, convergiendo hacia un objetivo común

sin homogeneidad. En esta búsqueda de mayor eficacia y eficiencia, cada sistema e institución mezcla sus orígenes con estos objetivos, resultando en variaciones distinguibles. Este camino hacia instituciones más gerenciales plantea nuevos desafíos para la gobernanza interna. En este aporte, de carácter conceptual, se revisa la literatura europea y latinoamericana sobre gobernanza, a fin de desarrollar el supuesto mencionado.

Desarrollo

Para analizar las transformaciones globales en la gobernanza de la educación superior, es necesario revisar los modelos analíticos que, hasta hace poco, han facilitado la comprensión del funcionamiento de los sistemas de educación superior. Clark (1983) propuso un análisis avanzado con su clásico triángulo de coordinación, caracterizando diferentes sistemas de educación superior en función de la autoridad predominante. Este panorama internacional de los sistemas de educación superior presentó una variedad de modelos de coordinación en relación con la ubicación de la autoridad, sea en el estado, en la oligarquía académica o en el mercado.

Si hay una razón convincente para retomar este clásico modelo analítico, es precisamente su capacidad para ilustrar que los cambios no emanan de una única fuente ni convergen de manera uniforme hacia otras. Esto es evidente en muchos sistemas de educación superior donde, antes de la adopción de reformas, los gobiernos ejercían una influencia significativa. Sin embargo, fue a través de las reformas que las instituciones dentro de estos sistemas obtuvieron mayor autonomía, lo que resultó en un cambio del control estatal a marcos regulatorios más distantes. Muchas naciones europeas con sistemas de educación superior tradicionalmente regulados por el estado ejemplifican esta transición, donde la supervisión ha evolucionado de una supervisión directa a una evaluación orientada a resultados bajo el paradigma del "estado evaluador" (Neave, 1988).

Sin embargo, también hay sistemas originalmente caracterizados por una fuerte autonomía institucional que vieron una mayor intervención gubernamental después de implementar reformas. Este fenómeno es notable en América Latina, donde la financiación estatal histórica coexistía con la significativa autonomía de las instituciones de educación superior (Brunner, 2011). En las últimas tres décadas, estos sistemas se han vuelto cada vez más complejos, particularmente con la expansión de instituciones del sector privado. Los sistemas latinoamericanos también han transitado hacia modelos más gerenciales, aunque erosionando el poder de las oligarquías académicas, no del estado.

Por lo tanto, el concepto de "gobernanza" resulta invaluable en la investigación contemporánea para comprender estas transformaciones multifacéticas. El cambio de "gobierno" a "gobernanza" denota, en contextos específicos, la transferencia de una autoridad de toma de decisiones que anteriormente monopolizaba el estado. En Europa, esta evolución hacia una mayor autonomía institucional coincidió con llamados a una gestión más jerárquica y profesionalizada, reforzando la coherencia organizativa, la eficiencia y una mayor responsabilidad pública (Kehm 2012). Por el contrario, en América Latina, por ejemplo, esta transición no implicó una reducción del control estatal, que ya era limitado, sino más bien un debilitamiento de la influencia de las oligarquías

académicas, con un liderazgo institucional que ahora participa en la toma de decisiones junto a diferentes agencias estatales (Marquina et al., 2022).

En este sentido, es posible comenzar con una concepción amplia de "gobernanza interna", entendida como un mecanismo para coordinar diferentes actores interdependientes, tanto internos como externos, dentro de las estructuras y procedimientos institucionales. Este tipo de gobernanza tiene la autoridad última para tomar decisiones y delegar poder dentro de la institución, en paralelo con los cambios sistémicos en la relación entre la educación superior, el estado y la sociedad. Los análisis de gobernanza desde una mirada dinámica nos permiten trazar una trayectoria desde el debilitamiento de la influencia estatal o académica, dependiendo del contexto y la historia del sistema, hacia una autoridad institucional fortalecida, una toma de decisiones centralizada en roles gerenciales o individuales, y la posición prominente de los actores interesados.

Modelos de gobernanza desde diversos contextos

Los trabajos recientes que examinan estas transformaciones en la gobernanza universitaria identifican dos perspectivas principales: una originada en Europa y otra en América Latina. Estas perspectivas contribuyen significativamente a nuestra comprensión de los múltiples caminos que han tomado los sistemas de educación superior y sus instituciones. Ambas buscan trascender las dicotomías convencionales entre modelos de gobernanza colegiada y gerencial, ofreciendo visiones matizadas de una variedad de modelos híbridos.

En cuanto a la perspectiva europea, Enders et al. (2008) presentan un modelo de gobernanza que identifica cinco dimensiones. La dimensión de "regulación estatal" resalta una autoridad jerárquica conferida al gobierno, que prescribe los comportamientos de las instituciones y los actores bajo circunstancias específicas. En la dimensión de "autogobierno académico", las comunidades profesionales determinan el curso y los resultados mediante la toma de decisiones colegiadas, autorregulándose con base en la revisión por pares dentro de las comunidades académicas. Una variante de esta predominancia institucional es la dimensión de "autogobierno gerencial", en la cual la jerarquía juega un papel fundamental en esa autorregulación, con un liderazgo fuerte y roles de gestión universitaria que definen objetivos y la toma de decisiones. La dimensión de "actores interesados" proporciona un marco de gobernanza para que los actores internos y externos participen y maniobren según los objetivos institucionales. Finalmente, la dimensión de "competencia" racionaliza la calidad y la asignación de bienes y servicios, guiando tanto al sistema como a las instituciones de educación superior en la búsqueda de recursos escasos, como fondos y prestigio académico. Este modelo ha sido una contribución significativa, especialmente a través de la metáfora del "ecualizador", que ilustra múltiples combinaciones e intensidades de cada dimensión en experiencias concretas.

En América Latina, los estudios de gobernanza se han basado en estas perspectivas para centrarse principalmente en la gobernanza interna o institucional. Teniendo en cuenta la perspectiva europea, la gobernanza en América Latina se ha definido como "el régimen mediante el cual la universidad busca adecuarse apropiadamente a la sociedad y al modelo económico, gestionando los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos" (Meléndez Guerrero et al., 2010, p.213).

Según Acosta Silva et al. (2021), la gobernanza es un concepto que permite explicar las formas heterogéneas en que las instituciones se ajustan a las condiciones del mercado y/o a las demandas sociales o políticas a través de tipologías universitarias. Dada la tradición histórica de las universidades latinoamericanas, los análisis basados en el concepto de gobernanza institucional han buscado diferenciar entre dos niveles, como dos caras de la misma moneda: la toma de decisiones institucionales, o gobernanza propiamente dicha, y la gestión (Ganga Contreras et al., 2014).

Desde esta doble perspectiva, Brunner (2011) conceptualiza la gobernanza como la forma en que "las instituciones están organizadas y operan internamente, en cuanto a sus procesos de toma de decisiones y gestión, y sus relaciones con entidades externas y actores interesados para asegurar los objetivos de la educación superior". Para este autor, las universidades exitosas son aquellas que adaptan su gobernanza, es decir, sus operaciones de toma de decisiones y gestión, para satisfacer las demandas cambiantes de su entorno, así como las transformaciones estructurales.

Un punto de partida importante dentro de este marco latinoamericano es el concepto de gobernanza institucional integral el cual, a diferencia de Europa, abarca tanto la toma de decisiones como la gestión. Esta concepción permite estudiar las tensiones institucionales internas mediante la identificación de dos principios:

1. **Legitimidad**, mediante el cual la institución genera y sostiene la creencia de que posee los medios adecuados para tomar decisiones, gestionar las demandas del entorno, y adaptarse e influir en ellas a través de su capacidad interna de acción; y
2. **Eficacia**, facilitando la implementación diaria de decisiones estratégicas y la gestión organizacional para asegurar la continuidad de las funciones, obtener los recursos necesarios y producir resultados satisfactorios para los actores interesados en un entorno turbulento y, a veces, hostil.

Así, para estudiar dinámicamente las transformaciones de la gobernanza, podemos combinar ambos niveles (toma de decisiones y gestión) en dos ejes: el "principio de legitimidad", que va desde un principio externo, en el que la toma de decisiones estratégicas se delega a los altos cuerpos ejecutivos universitarios, hasta un principio de gobernanza interna liderada por profesores (colegiada); y b) el "principio de eficacia", que va desde una gestión burocrática centrada en procesos formales y especialización funcional, hasta una gestión empresarial impulsada por la competencia y el logro en mercados cambiantes que requieren innovación organizacional.

Desde la intersección de ambos ejes, Brunner (2011) identifica cuatro cuadrantes:

1. Un régimen burocrático, con una fuerte presencia ejecutiva y verticalidad en la toma de decisiones;
2. un régimen colegiado, con dominio autónomo de los académicos;
3. un régimen de actores interesados, con una visión más amplia y compleja, que combina la búsqueda de resultados con la colegialidad; y
4. un régimen emprendedor, que involucra empresas privadas operando en mercados de productos dirigidos a estudiantes, profesores, servicios y conocimiento.

Similar a lo que sugieren Enders et al. (2008), estos regímenes de gobernanza interna no se presentan como modelos alternativos, sino más bien como un continuo entre jerarquías de toma de decisiones más bajas y más altas, con mayor énfasis en la colegialidad o una mayor centralización de decisiones en cuerpos ejecutivos y entre diferentes modos de gestión: desde la clásica racionalidad burocrática centrada en procesos formales internos hasta una racionalidad orientada a resultados, basada en el mercado, en mercados cambiantes que demandan innovación organizacional. Con base en este marco, podríamos argumentar que las transformaciones actuales de la gobernanza institucional atraviesan ambos caminos según los orígenes y características de cada sistema dentro de sus respectivos contextos.

Ciertamente, las demandas impuestas a las instituciones por la nueva agenda global han convertido la gobernanza interna universitaria en un asunto más complejo. Examinaremos estos cambios en los dos niveles de gobernanza identificados: toma de decisiones y gestión.

Los cambios en los modos tradicionales de liderazgo y toma de decisiones están entre las transformaciones más estudiadas en la literatura reciente en diferentes continentes. Se ha identificado, por lo tanto, un cambio general que se mueve de un mayor énfasis en la colegialidad a un mayor énfasis en los órganos ejecutivos de toma de decisiones (Tight, 2014; Rowlands, 2013, 2017; Bruckmann y Carvalho, 2018; Austin y Jones, 2016; Stephenson et al., 2023; Morresi y Marquina, 2017; Atairo y Camou, 2014).

Esta tendencia desafía el modelo tradicional heredado desde el origen de la universidad, cuando las decisiones institucionales se tomaban entre diversos actores a nivel horizontal. A pesar de sus variantes, como los sistemas colegiados donde existe horizontalidad entre profesores o sistemas que involucran a más actores (estudiantes, profesores, graduados, etc.), el poder tendía a concentrarse en la base de la organización y las decisiones eran producto de la discusión y el consenso o el acuerdo de la mayoría (Rowlands, 2017).

En respuesta a la necesidad de respuestas inmediatas a demandas externas, con una visión crítica del modelo colegiado como lento e ineficaz, actualmente se aboga por concentrar el poder de toma de decisiones en el liderazgo ejecutivo dentro de la institución o en los niveles superiores de su estructura de gobernanza interna. En muchos países, el liderazgo es ejercido por personal con perfiles gerenciales, a veces recurriendo a expertos externos (Ekman et al., 2018). Se ha observado una fragmentación en la toma de decisiones, con decisiones urgentes tomadas por cuerpos ejecutivos y decisiones más rutinarias o simbólicas por los colegiados (Morresi y Marquina, 2017; Antonowicz et al., 2024).

Sin embargo, esta caracterización basada en opuestos, aunque útil para fines analíticos, rara vez se presenta en la práctica. Según Tight (2014), el riesgo de ver estos modelos como dicotómicos resalta los aspectos negativos de ambos, cuando en realidad tanto la colegialidad como el gerencialismo son representaciones ideales de la realidad. Según el autor, la colegialidad solo se experimentó en casos excepcionales hace mucho tiempo. El gerencialismo, por otro lado, rara vez se practica, ya que los gerentes en educación superior son o han sido académicos y pueden regresar a su rol académico a tiempo completo después de su período gerencial.

Como resultado, varios autores, particularmente en sistemas con una fuerte tradición colegiada, hablan de la existencia de "modelos híbridos" de toma de decisiones, señalando la complejidad de las funciones y procesos universitarios que no pueden ser captados dentro de ninguno de los dos paradigmas "exclusivos" mencionados anteriormente (Bruckmann y Carvalho, 2018). Por otro lado, las universidades pueden implementar la toma de decisiones ejecutiva en ciertas áreas o temas, mientras que, en otras, las decisiones pueden ser tomadas de manera más colegiada. Este concepto de una presencia híbrida en los modos de toma de decisiones ha llevado a identificar una forma de "colegialidad eficiente" (Stephenson et al., 2023), lo que necesariamente nos lleva a profundizar en el nivel de gestión.

Las nuevas formas organizacionales derivadas del paradigma de la NPM han generado nuevas tecnologías y regímenes, allanando el camino para el surgimiento de áreas o unidades organizativas para gestionar los asuntos de la nueva agenda y la aparición de nuevos roles gerenciales y administrativos. En los últimos años, diversos autores europeos (Macfarlane, 2011; Klumpp y Teichler, 2008; Whitchurch, 2008, 2012; Schneijderberg y Merkator, 2012; Kehm, 2015) han estudiado la formación de personal administrativo altamente calificado, diferenciado de los roles administrativos tradicionales, en el contexto de un fortalecimiento del potencial estratégico y de supervisión de los líderes universitarios a medida que comenzaron a involucrarse en la gestión del trabajo académico. Estos estudios toman en cuenta las tensiones existentes entre la aplicación práctica de estas nuevas transformaciones en las universidades y las prácticas de gestión que las precedieron, diferenciando claramente entre el personal administrativo tradicional y los académicos.

En América Latina, también se ha reconocido una profesionalización de las tareas de gestión relacionadas con las áreas académicas. Los estudios muestran que las nuevas tareas derivadas de las demandas externas (acreditaciones, evaluación institucional, gestión de proyectos de investigación, etc.) fueron inicialmente asumidas como una carga de trabajo extra por parte del profesorado e investigadores universitarios y gradualmente delegadas a un personal cada vez más especializado (Leal y Marquina, 2013; Marquina, 2020). En este sentido, la aparición de estos nuevos perfiles de gestión, que asumen funciones intermedias o gerenciales, se ve más como un alivio de la carga de trabajo y un complemento a los roles académicos.

Las relaciones entre estos roles diferenciados han permitido identificar un aumento en el poder institucional de estos nuevos profesionales, ya que su rol no solo proporciona conocimientos clave para la toma de decisiones institucionales, sino que también implica vínculos externos con oficinas públicas y otras instituciones. Estos roles también pueden lograr resultados concretos, que son cruciales para la universidad en los contextos actuales debido a los recursos en juego, tanto materiales como simbólicos (e.g., acreditación, obtención de subvenciones para investigación, presencia internacional) (Marquina et al., 2023).

En síntesis, la nueva agenda de políticas públicas ha transformado la gestión académica, pasando de un apoyo burocrático formal a un enfoque gerencial orientado a resultados en enseñanza, investigación y servicios. Esto ha fortalecido unidades organizacionales especializadas y a sus

respectivos profesionales, aunque el impacto varía según el contexto, generando tensiones en algunos casos y coexistencia o complementariedad en otros.

Las reformas enmarcadas en la Nueva Gestión Pública (NGP) ha aumentado la supervisión regulatoria en el trabajo académico incrementando la presión sobre los académicos para demostrar resultados visibles, afectando su autonomía profesional y libertad académica, y remodelando los valores y creencias académicos hacia comportamientos que enfatizan mayor productividad y calidad (Whitley, 2007; Locke et al., 2011; Bleiklie et al., 2015, 2017). Estudios europeos destacan cómo los sistemas de desempeño exigen más productividad, obtención de recursos, y evaluación de resultados (Leišytė y Zeeman, 2019; Carvalho y Videira, 2019). En América Latina, la asignación de financiamiento basada en desempeño también influyó significativamente en la profesión académica, afectando la distribución de recursos esenciales para la educación superior y las carreras académicas (Marquina, 2023).

Aunque muchos académicos perciben una pérdida de poder, algunos se adaptan y aprovechan estos cambios para influir en nuevas estructuras y procesos (Teichler, 2021; Enders et al., 2008; Musselin, 2013; Marquina et al., 2022). Las tendencias globales han exacerbado la fragmentación académica, observable en funciones, perfiles y niveles de influencia, lo que presenta desafíos significativos para la gobernanza en las universidades (Marquina et al., 2024).

Conclusiones

La gobernanza interna, independientemente de su contexto, enfrenta desafíos significativos en medio de una creciente complejidad institucional. Sin duda, estos son desafíos para las capacidades de liderazgo requeridas por los rectores y sus oficinas. La tendencia hacia la fragmentación institucional representa el núcleo del problema.

La agenda externa de la educación superior, que en cada sistema de educación superior pone en juego una amplia gama de intereses sectoriales, plantea dificultades para definir políticas consensuadas, especialmente cuando los niveles de gobierno están desconectados y en tensión. Un cambio en las perspectivas y actitudes hacia un razonamiento más estratégico y una mentalidad más competitiva (Teichler, 2021) por parte de los actores institucionales podría conducir a conflictos entre unidades académicas o grupos disciplinares, dificultando la consolidación de la identidad institucional a través de proyectos comprensivos.

El aparente debilitamiento del poder académico en los sistemas de toma de decisiones podría entenderse mejor como una fragmentación académica vertical, donde las élites han reforzado su influencia dentro de los sistemas de evaluación que constituyen sistemas de recompensas simbólicas y materiales. Además, la profesión académica, tal como se concebía en algunos contextos bajo el ideal del profesor titular, ya no es la misma, con la aparición y proliferación de nuevos perfiles y funciones del trabajo académico.

Como hemos visto, el modelo gerencial presenta un enfoque para enfrentar estos desafíos. Es posible imaginar un escenario de organización gerencial vertical, donde los actores –bajo una cultura de cumplimiento y obediencia, o alternatively, de reacción o desafío– se movilicen

basados en la búsqueda de logros individuales, enfatizando el individualismo y la competencia. Esta situación mantendría el statu quo y podría categorizarse como un escenario de gobernanza centrífuga, consolidando aquellas fuerzas que conducen a la fragmentación.

Por otro lado, se han identificado modelos híbridos, en los cuales es posible combinar elementos de ambos niveles de gobernanza analizados. En este escenario, la gobernanza interna puede concebirse como un paraguas bajo el cual los actores buscan atender sus intereses y, al mismo tiempo, lograr sinergias entre ellos. Aquí, una estructura de arriba hacia abajo que permita que la universidad se asemeje a una organización integrada y la presencia de cuerpos colegiados con una destacada participación académica pueden coexistir. En este caso, la colegialidad podría articularse con la gestión en un círculo virtuoso donde el liderazgo, sin descuidar la perspectiva externa de la sociedad y sus actores, fomente reflexiones institucionales basadas en una narrativa que respalde una identidad común general, orientando la innovación colectiva con la participación de académicos y otros actores. Podríamos caracterizar este escenario como una gobernanza centrípeta.

Referencias

- Acosta Silva, A., Ganga Contreras, F. y Rama, C. (2021). Gobierno universitario: Enfoques y alcances conceptuales [University governance: Approaches and conceptual scopes]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33).
- Antonowicz, D., Donina, D., Hladchenko, M. y Budzanowska, A. (2024). Impact of university councils on the core academic values of Polish universities: Limited but benign. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2302062>
- Atairo, D. y Camou, A. (2014). Democracia en el gobierno universitario: Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013) [Democracy in university governance: Statutory changes in Argentine national universities (1989-2013)]. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1).
- Austin, I. y Jones, G. (2016). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices*. Routledge.
- Bentancur Bernotti, V. B. (2000). Reforma de la gestión pública y políticas universitarias. *Nueva Sociedad*, 165, 58-72.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative state: New public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), 299–316.
- Bleiklie, I., Enders, J. y Lepori, B. (2015). Organizations as penetrated hierarchies: Environmental pressures and control in professional organizations. *Organization Studies*, 36(7), 873–896. <https://doi.org/10.1177/0170840615571960>

- Bleiklie, I., Enders, J. y Lepori, B. (2017). Setting the stage: Theory and research questions. En I. Bleiklie, J. Enders, & B. Lepori (Eds.), *Managing universities: Policy and organizational change from a Western European comparative perspective* (pp. 3–29). Palgrave.
- Bleiklie, I., Enders, J. y Musselin, C. (2012). La nueva gestión pública, la gobernanza en red y la universidad como organización profesional cambiante [The new public management, network governance, and the university as a changing professional organization]. En B. Kehm (Ed.), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* [The new governance of university systems] (pp. 215–240). Ediciones Octaedro.
- Bleiklie, I., Michelsen, S., Krücken, G. y Frølich, N. (2017). University governance: Organizational centralization and engagement in European universities. En I. Bleiklie, J. Enders, & B. Lepori (Eds.), *Managing universities: Policy and organizational change from a Western European comparative perspective* (pp. 139–165). Palgrave.
- Bruckmann, S. y Carvalho, T. (2018). Understanding change in higher education: An archetypal approach, *Higher Education*, 76(4), 629–647. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0229-2>
- Brunner, J. J. (2011). Gobierno universitario: Tipología, dinámicas y tendencias [University governance: Typology, dynamics, and trends]. *Revista de Educación*, 355, 137–159.
- Carvalho, T. y Videira, P. (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Studies in Higher Education*, 44(4), 762–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401059>
- de Boer, H. y Maassen, P. (2020). University governance and leadership in continental northwestern Europe, *Studies in Higher Education*, 45(10), 2045–2053. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1823640>
- De Boer, H., Enders, J. y Leišytė, L. (2007). Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public Administration*, 85(1), 27–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00632.x>
- Deem, R. (1998). New managerialism in higher education: The management of performances and cultures in universities. *International Studies in the Sociology of Education*, 8(1), 47–70.
- Deem, R. y Brehony, K. (2005). Management as ideology: The case of “new managerialism” in higher education, *Oxford Review of Education*, 32(2), 217–235.
- Donina, D. y Hasanefendic, S. (2018). Higher education institutional governance reforms in the Netherlands, Portugal, and Italy: A policy translation perspective addressing the homogeneous/heterogeneous dilemma. *Higher Education Quarterly*, 73(1). <https://doi.org/10.1111/hequ.12183>
- Donina, D., Pokorska, A., Antonowicz, D. y Jaworska, M. (2022). A cultural perspective of higher education governance reform in Poland: Divergent interpretations by rectors across

distinct categories of universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(6), 596–612. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2103940>

- Ekman, M., Lindgren, M. y Packendorff, J. (2018). Universities need leadership, academics need management: Discursive tensions and voids in the deregulation of Swedish higher education legislation. *Higher Education*, 75(3), 299–321. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0140-2>
- Enders, J., de Boer, H. y Leišytė, L. (2008). On striking the right notes: Shifts in governance and the organizational transformation of universities. En I. Bleiklie, J. Enders, & B. Lepori (Eds.), *Managing universities: Policy and organizational change from a Western European comparative perspective* (pp. 113–129). Dordrecht: Springer.
- Ganga Contreras, F., Abello, J. y Quiroz, J. (2014). *Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas y empíricas* [University governance: Theoretical and empirical approaches]. CEDAC.
- Jones, G. A. (2013). The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the challenge for academic governance and leadership, *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 75-83.
- Kehm, B. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Octaedro.
- Kehm, B. (2015). The influence of new higher education professionals on academic work. In U. Teichler & W. Cummings (Eds.), *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* (pp. 101–112). Springer.
- Klump, M. y Teichler, U. (2008). Between over-diversification and over-homogenization: Five decades of search for a creative fabric of higher education. En B. Kehm & B. Stensaker (Eds.), *University Rankings and Diversity and the New Landscape of Higher Education* (pp. 151–181). Sense Publishers.
- Leal, M. y Marquina, S. (2013). Current Challenges Facing the Academic Profession in Argentina: Tensions Between Teaching and Research. En J. Shin, A. Arimoto, W. Cummings, U. Teichler, U. (Eds.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 9, (pp. 237–254). Springer, https://doi.org/10.1007/978-94-007-6830-7_13
- Leišytė, L. y Dee, J. (2012). Understanding academic work in a changing institutional environment: Faculty autonomy, productivity and identity in Europe and the United States. En J. C. Smart & M. Paulsen (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (123–206). Springer.
- Leišytė, L. y Zeeman, N. (2019). Higher education faculty characteristics and trends in the United States and Europe. In A. Hynds (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Oxford University Press.
- Leišytė, L. y Želvys, R. (2021). Preface. In International perspectives on transforming management of higher education, special issue. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, 8–12.

- Locke, W., Cummings, W. K. y Fisher, D. (Eds.). (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy*. Springer.
- Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic, *Higher Education Quarterly*, 65(1), 59–73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00479.x>
- Marquina, M. (2020). Entre ser “técnico”, “académico” o “político” en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, 12, 82–96.
- Marquina, M. (2023). Evaluation and academic oligarchy in Latin American higher education: Less or more power? En L. Leišytė, J. Dee, & B. Van Der Meulen (Eds.), *Research Handbook on the Transformation of Higher Education* (pp. 96–111). Edward Elgar Publishing.
- Marquina, M., Giménez, G., Rodríguez, W. y Mazzeo, I. (2022). Quality assurance and new public management: Transformations in organizational structures, functions, and roles in Argentine universities. *Quality Assurance in Education*, 30(3). <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2021-0160>
- Marquina, M., Mendonça, M. y Reznik, N. (2024). Working Conditions in Argentina’s Academia: Different career paths and fragmentation of the profession. *Higher Education Forum*, 21(3).
- Marquina, M., Pérez Centeno, C. y Reznik, N. (2021). Institutional influence of academics in Argentinean public universities in a context of external control. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, 54–72. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.46.4>
- Marquina, M., Pérez Centeno, C. y Reznik, N. (2022). Academic power and institutional control of academia in Argentine public universities within the context of a managerial governance model. In C. Sarrico, M. J. Rosa, & T. Carvalho (Eds.), *Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics*. Edward Elgar Publishing.
- Marquina, M., Santín, S., Rodríguez, W., Reznik, N., Lizitza, N., Denes, C. y Lizzano, V. (2023). Políticas Educativas y Cambio Institucional: Transformaciones en el funcionamiento de las universidades públicas argentinas desde las reformas iniciadas en los 90. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (18), 80–92.
- Meléndez Guerrero, M., Solís Pérez, P. y Gómez Romero, J. (2010). Gobernanza y gestión de la universidad pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 210–225.
- Morresi, S. y Marquina, M. (2017, 3-5 de mayo). “¿Más decisión y menos deliberación? Notas preliminares de investigación sobre los cambios en el gobierno universitario argentino en el siglo XXI”. (Paper presentado en *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. La Reforma entre dos siglos.*). Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe, Argentina.

- Musselin, C. (2013). How peer review empowers the academic profession and university managers: Changes in relationships between the state, universities and the professoriate. *Research Policy*, 42(5), 1165–1173.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265–284.
- Rowlands, J. (2013). The symbolic role of academic boards in university academic quality assurance. *Quality in Higher Education*, 19(2), 142–157.
- Rowlands, J. (2017). *Academic Governance in the Contemporary University: Perspectives from Anglophone Nations*. Springer.
- Schneijderberg, C. y Merkator, N. (2012). The new higher education professionals. En B. M. Kehm & U. Teichler (Eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (pp. 53–92). Springer Science and Business Media.
- Stephenson, G. K., Pekşen, S., Reznik, N., Manatos, M. J. y Chen, R. J.-C. (2023). Internationalisation Activities: The Influence of Governance and Management Models in Argentina, Canada, Lithuania, Portugal, and Taiwan. En A. Çalıkoğlu, G. A. Jones, & Y. Kim (Eds.), *Internationalization and the Academic Profession: Comparative Perspectives* (pp. 37–65). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26995-0_3
- Teichler, U. (2021). Are Academics Driven by Managerialism? Governance and the Changing Role of Academics on the Way Towards a Knowledge Society. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 46, 13–28. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.46.1>
- Tight, M. (2014). Collegiality and managerialism: A false dichotomy? Evidence from the higher education literature. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 294–306. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.956788>
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Whitley, R. (2007). Changing governance of the public sciences: The consequences of establishing diverse research evaluation systems. En R. Whitley & J. Glaeser (Eds.), *The Changing Governance of the Sciences: The Advent of Research Evaluation Systems*. Springer.

Plano nacional de educação 2014 -2024, modelos institucionais e governança do sistema de educação superior brasileiro

Ana Maria de Albuquerque



Doctorado en Educación por la Universidad de Brasília. Actualmente es profesora asociada en la Universidad de Brasília y gestora del Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NESUB) en el Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares de la misma universidad.

✉ anaalbuquerque@unb.br

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar mudanças ocorridas na configuração institucional do sistema de ensino superior brasileiro, e implicações para sua governança, durante a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para o decênio 2014-2024. O PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, 2014) consiste no segundo instrumento de planejamento para orientação de políticas de educação no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O documento possui diretrizes e metas para a educação nacional, das quais serão analisadas, nesse trabalho, as metas 12 e 13, por contemplarem a expansão da educação superior, pelo crescimento das matrículas nos cursos de graduação, e a qualidade, pela titulação do corpo docente. Entende-se que esses aspectos no PNE, além de abordarem a questão central de ampliação do acesso à cursos superiores, tratam, de forma direta ou indireta, dos modelos institucionais de educação superior no Brasil.

A metodologia do trabalho associa o estudo do referencial teórico com a análise de estatísticas descritivas extraídas de indicadores de monitoramento do PNE 2014 e de dados oficiais do Censo da Educação Superior, todos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Após esta introdução, o desenvolvimento do trabalho inclui um breve panorama do PNE 2014 e a evolução das metas destacadas; a discussão de políticas que impactaram na configuração institucional do sistema de educação superior brasileiro e implicações para sua governança. As questões para o próximo plano são apontadas nas considerações finais.

Desenvolvimento

A necessidade de um plano de Estado para a educação brasileira, aprovado em lei foi estabelecida constitucionalmente em razão das descontinuidades no planejamento educacional no País (Vieira, 2014).

O PNE o decênio 2001- 2010, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi o primeiro plano para a educação nacional aprovado após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, 1996. Em relação à educação superior, foram estabelecidas metas para a expansão e a interiorização das universidades públicas. Esse Plano foi objeto de críticas quanto à falta de articulação com políticas educacionais e ausência de um monitoramento sistemático (Carvalho & Oliveira, 2022). Com o fim de sua vigência, iniciou-se novo ciclo de planejamento, com as modificações no Art. 214 do texto constitucional, introduzidas pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que ratificou a duração decenal do plano e a meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

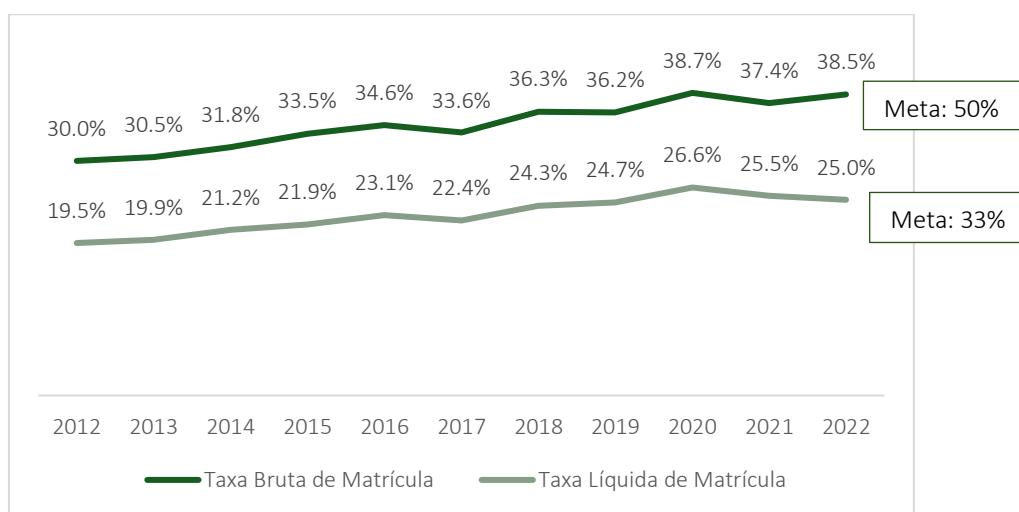
Seguindo a concepção democrática de participação de distintos atores –governo e sociedade civil– no processo de planejamento, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010. O texto final foi apresentado ao Ministério da Educação, incumbido de enviar o documento base para a tramitação do projeto de lei do PNE 2010 no Congresso Nacional. Após o período de tramitação no Congresso Nacional, a Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). Das 20 metas que compõem o PNE 2014, a educação superior é contemplada em 4 metas, das quais analisam-se, neste trabalho, as metas 12 e 13 por tratarem da expansão com qualidade e equidade dos cursos de graduação.

Evolução das metas 12 e 13 do PNE 2014 e efeitos em modelos institucionais

A meta 12 do PNE 2014-2024 estabeleceu parâmetros para a expansão do acesso aos cursos de graduação: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro anos), assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Observa-se o crescimento tanto da taxa bruta de matrícula (em 8,6 pontos percentuais) quanto da taxa líquida de matrícula (em 5,4 pontos percentuais), porém abaixo do esperado na meta 12 do PNE (Figura 1). Os dados mostram a dificuldade para ampliação do ingresso da população de 18 a 24 anos na educação superior. No período de 2020 a 2021, os dados indicam efeitos da pandemia da COVID 19, com recuperação já no ano de 2022, quando há um retorno a padrões anteriores a pandemia.

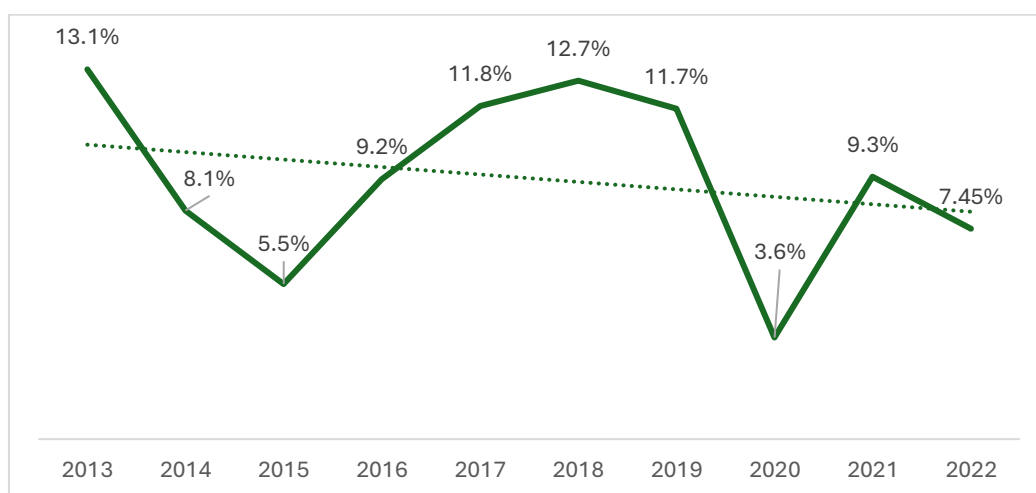
Figura 1. Taxa bruta de matrícula e taxa líquida de matrícula – Brasil – 2012-2022.



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE. INEP, 2023.

Já a participação do segmento público na expansão de novas matrículas ficou abaixo dos 40% projetados em 2014. Entre 2015 e 2018 houve um relativo crescimento, mas essa participação volta a cair de 2019 em diante até os atuais 7,45% (Figura 2).

Figura 2. Participação do segmento público na expansão de novas matrículas – Brasil – 2013-2022.



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2023).

Em contraposição, a participação do segmento privado no crescimento de matrículas foi bem elevada. Em 2012, do total de 2.8 milhões de matrículas, 80% estavam na rede particular; em 2022, do total esse percentual subiu para 89% (INEP, 2023).

A participação das instituições privadas é mais forte na oferta dos cursos de graduação na modalidade a distância (Tabela 1). Em dez anos, essa participação cresceu em mais de 300% enquanto na oferta presencial caiu a -23%. A rede pública cresceu sua participação nas duas modalidades de oferta em percentuais mais baixos.

Tabela 1. Matrícula em cursos de graduação por modalidade de oferta segundo a rede de ensino – Brasil - 2022.

Modalidade de Ensino	Rede de Ensino	Matrículas em 2012	Matrículas em 2022	Participação no crescimento 2012/2022
Cursos on-line	Privada	932.226	4.148.677	345,03%
	Pública	181.624	182.257	0,35%
Presencial	Privada	4.208.086	3.218.403	-23,52%
	Pública	1.715.752	1.894.260	10,40%

Enquanto a meta 12 enfocou a expansão do acesso à educação superior, a meta 13 do PNE 2014 teve por objetivo a qualidade dos cursos: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Embora a qualidade seja mais complexa, a meta 13 ficou restrita à titulação do corpo docente e por parâmetros que não mostraram avanços nas IES como um todo. Ademais, o percentual de docentes com mestrado e doutorado já havia atingido a meta de 75% em 2015 e permaneceu em crescimento, chegando a 85,3% em 2022. Do total de docentes, 51,5% possuíam doutorado em 2022. A diferença está na rede de contratação dos doutores: a maioria (67,4%) estava na rede pública; na rede privada, predominam docentes com mestrado (69,3%) e especialização (78,8%). Além disso, comparado a 2012, o número de docentes em exercício nas IES privadas em 2022 estava 12,78% menor, enquanto o número de matrículas nessas instituições subiu consideravelmente em igual período (INEP, 2023).

O atendimento ou não do previsto não retira a legitimidade do PNE. Ao contrário da ideia do plano como uma “lista de boas intenções”, a aprovação do PNE por lei específica permite a construção de parâmetros e a legitimidade de seu monitoramento (Martins, 2010) e a compreensão de efeitos de políticas implementadas durante sua vigência.

Em linhas gerais, um plano tem por finalidade orientar a ação pública racional e intencional, em oposição à improvisação (Matus, 1991; Bordignon, 2014; Martins, 2010). Na realidade, a razão técnico-política na cadeia de decisões incluídas no processo de planejamento, do diagnóstico à avaliação dos resultados, não descarta “as incertezas, as imprecisões, surpresas, rejeições e apoio de outros atores” (Matus, 1991, p. 28). O plano é objeto de um jogo social e político, de disputas entre distintos atores.

Mudanças no cenário político e econômico deram outro rumo ao PNE 2014: a crise econômica e política iniciada em 2014, o impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, no governo de Michel Temer, que congelou os recursos aplicados pelo

governo federal em despesas primárias, incluindo Educação, até o ano de 2036. As restrições orçamentárias tiveram efeitos negativos nas projeções orçamentárias para realização do PNE. Em seguida, no governo de Jair Bolsonaro – 2019 a 2022 – ocorreram novas contenções nas políticas de expansão pública da educação superior.

Nesse contexto, a expansão da educação superior brasileira ocorreu por novos delineamentos na sua estrutura com a inclusão de novos cursos, o crescimento da modalidade a distância gerando um novo mercado para a rede privada e, conseqüentemente, novos perfis institucionais (Santos et al., 2020). Atualmente, do total de 2.595 instituições, 89% pertencem a categoria privada, predominando, entre estas, as instituições privadas com fins lucrativos (Tabela 2).

Tabela 2. Número de instituições de ensino superior por categoria administrativa segundo a organização acadêmica – Brasil – 2022.

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica					
	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF	CEFET	Total
Pública Federal	68	1	10	39	2	120
Pública Estadual	41	1	91	0	0	133
Pública Municipal	5	4	25	0	0	34
Privada com fins lucrativos	23	223	1203	0	0	1449
Privada sem fins lucrativos	67	148	619	0	0	834
Especial	1	4	20	0	0	25
Total	205	381	1968	39	2	2.595

Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023).

O sistema brasileiro de educação superior que já se caracterizava por sua heterogeneidade em termo de organização acadêmica e categoria administrativa das IES, tornou-se fortemente privatizado, notadamente na oferta de cursos on-line. De modo geral, são cursos de baixo custo, que tiveram um boom por uma combinação de fatores: a redução do número de estudantes atendidos pelos programas de financiamento estudantil – Fies e Prouni – a partir de 2015 (Scudeler & Tassoni, 2023); a flexibilização do marco regulatório, em especial, após a publicação do Decreto nº 9.057, em maio de 2017, dando início a um período de “desregulamentação” (Lima et al., 2019), e a ampliação do uso das tecnologias digitais no ensino e na gestão dos cursos, impulsionada após a pandemia da COVID 19, que exigiu o ensino completamente remoto como medida de contenção. Como resultado, a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância cresceu significativamente: 189% de 2018 a 2022. Essa configuração atual do sistema brasileiro de educação superior necessita de estudos sobre novas tipologias de identificação e interpretação das IES (Barbosa et al., 2024).

As modificações ocorridas nos modelos institucionais levaram ao aprofundamento da característica já existente na heterogeneidade do sistema de educação superior brasileiro e, conseqüentemente, à maior complexificação de sua governança tanto pela legislação relativa à organização e funcionamento, como pelo crescimento da participação de uma ampla gama de atores nos processos decisórios e no jogo político: governos – em diferentes níveis – instituições de educação superior públicas e privadas, grupos profissionais, estudantes, famílias e a sociedade como um todo (Brunner & Alarcon, 2024).

A principal implicação para a governança no cenário atual está no papel desempenhado pelo Estado na estrutura e nas regras de financiamento do sistema; na supervisão das instituições; na regulação dos mercados de educação superior, e na avaliação de desempenho de instituições e estudantes (Acosta Silva, 2008; Brunner & Alarcon, 2024).

Conclusões

Este trabalho integra estudos em desenvolvimento pelo Centro Latino-Americano de Pesquisa em Educação Superior – CeLapes, que discutem formatos de expansão de sistemas de educação superior, modelos institucionais, políticas de democratização do acesso e governança.

Especificamente, abordou alterações nos tipos de instituições que integram o sistema de educação superior brasileiro durante a vigência do PNE 2014-2024, analisando-as do ponto de vista do planejamento e da governança. Constatou-se que, a despeito de não se ter atingido os percentuais de matrícula projetados, houve uma expansão da oferta de cursos de graduação, marcadamente por IES privadas com fins lucrativos. O crescimento desse tipo institucional combinado à oferta de cursos na modalidade on-line alterou a configuração institucional do sistema com implicações para sua governança.

Para o ciclo do próximo Plano Nacional de Educação, a questão central está na definição de novo marco regulatório da educação superior brasileira, com atenção para o papel do Estado na definição e aplicação de regras visando o equilíbrio do sistema e a qualidade da oferta dos cursos e da formação superior.

Referências

- Acosta Silva, A. (2008). La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales. *Universidades*, (36), 69-82.
- Barbosa, M. L. O, Vieira, A., Rodrigues, L. & Pires, A. (2024). Measuring institutional diversity in Latin American countries. Relatório de Pesquisa. <https://www.celapes.org>
- Bordignon, G. (2014). Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. En D. B. Souza & A. M. Martins (Org.). *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*, (pp. 29-54). Loyola.

- Brunner, J. J. & Alarcón, M. (2024). Higher education governance as a social contract: Challenges for Latin America and the Caribbean. *Prospects*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09687-8>
- Carvalho, R. R. da S. & Oliveira, J. F. (2022). Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 27(2), 227–247. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200002>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Microdados do Censo da Educação Superior*. <https://www.gov.br/INEP/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Painel de Monitoramento do PNE 2014 -2024*. <https://www.gov.br/INEP/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/INEP-data/painel-de-monitoramento-do-pne>
- Lima, D. da C. B. P., Alonso, K. M. & Haas, C. M. (2019). Qualidade da Educação e Educação de Qualidade. *EccoS – Revista Científica*, (51). <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.16272>
- Martins, P.S. (2010). Planejamento e Plano Nacional de Educação. *Cadernos ASLEGIS*, 39.
- Matus, C. (1991). Plano como Aposta. *São Paulo em Perspectivas*, 5(4), 28-42.
- Santos, C. T., Lima, R. G., & Carvalhaes, F. (2020). O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. En M. L. Barbosa (Org.), *A expansão desigual do ensino superior no Brasil* (pp. 27-56). Appris.
- Scudeler, M. A. & Tassoni, E. C. M. (2023). A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução| da oferta do Fies. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100007>

La cultura institucional en estudiantes universitarios desde una mirada cuantitativa

María Fernanda Segura Flores



Licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (en curso).

✉ fer.segura.flores@hotmail.com

Esperanza Aoyama Argumedo



Grado en Pedagogía por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y un Doctorado en Educación por la Universidad Martí.

✉ eaoyama@uv.mx

Daniela Ceja Austria



Licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (en curso).

✉ daniceja0599@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo de investigación aborda la temática “La cultura institucional en estudiantes universitarios: desde una mirada cuantitativa.” el cual fue desarrollado durante el periodo agosto 2023- enero 2024 en la Facultad de Pedagogía campus Poza Rica- Tuxpan. El objetivo principal del trabajo fue describir la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana sobre la cultura institucional y los elementos que la integran.

La realización de esta investigación estuvo fundamentada desde el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, considerando el alcance descriptivo, mismo que consideró como participantes 127 estudiantes matriculados en el segundo y cuarto semestre de la Licenciatura de Pedagogía seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia a los cuales se les aplicó la técnica de encuesta, apoyándose del cuestionario como instrumento para la recolección de información. Los resultados arrojaron como conclusión que los estudiantes conceptualizan a la cultura como los valores y prácticas que se desarrollan en la institución y los elementos principales que se practican son los valores y un pequeño grupo no tiene claramente definida la cultura institucional.

Desarrollo

La cultura institucional es la acción intangible que sucede en una organización educativa y que no se observa directamente, ya que es necesario un análisis de las acciones y actitudes de los diversos actores que son parte de la comunidad educativa. En otras palabras, las manifestaciones externas que la comunidad educativa realiza en el interior de la escuela.

De esta manera, Gutiérrez (2006) menciona que “Cultura son los valores y conductas compartidas que teje una comunidad de forma conjunta” (p. 42), en este sentido se entiende que la cultura son los principios, valores y normas de conducta que rigen a los miembros de la comunidad educativa, los cuales se organizan de manera grupal e individual a la vez. Así como productos culturales que se practican en la escuela y se reflejan e identifican en la dinámica institucional. Convirtiendo así a la cultura institucional en la principal herramienta socializadora, para estar alerta al fenómeno del cambio como sociedad; pues actúa como moldeadora de pensamientos y conductas humanas en el interior de una escuela. Por lo que Ron, (1977) concibe este término como algo que:

“podría sonar como un concepto sencillo, al ser utilizado de manera frecuente entre nosotros mismos, por el hecho de que los miembros de una sociedad, al estar de algún modo, inmersos en ella y al ser todos portadores de una cierta cultura, pretenden tener una noción de esta. (p.5)

De esta manera, se entiende como cultura institucional el grupo de significados usuales que comparten los miembros de una organización indistintamente al sector que pertenezca; lo que permite que sus integrantes lleguen a entender y seguir los comportamientos ideales de dicha organización; Son las reglas y lineamientos que indican a los miembros cómo participar, qué hacer y qué no hacer (Blake et al., 1991; Robbins, 1993).

En este contexto, es importante mencionar que, en una organización pública o privada, existen valores positivos y negativos, que van desde una historia de vida del trabajador, hasta el sentido de pertenencia que siente respecto a la organización. Una cultura con valores positivos promueve actitudes positivas, y una cultura con valores negativos, promueve actitudes negativas (Gibson et al., 1994).

De esta manera, cuando los valores no son suficientemente adecuados y absolutos, una cultura institucional endeble será dominada por la cultural profesional aceptada en la nación, y quedará en discurso (Robbins, 1993). Por lo que, la cultura institucional se da en la práctica docente de manera continua y permanente; en la cual la comunidad que la compone, directivos, profesores, personal de apoyo y alumnos la hacen suya y la expresan en sus creencias, valores, comportamiento, etc. Esto gracias a la interacción entre sus miembros y la propia normatividad e ideario académico que emana de la visión y la misión de la institución educativa. A lo cual se le llama cultura organizacional.

Para obtener resultados que proyectarán el alcance de los objetivos se aplicó un cuestionario dirigido únicamente a la población estudiantil de segundo y cuarto semestre de la Facultad de

Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Mismo que estuvo integrado por 15 preguntas distribuidas en dimensiones:

- Cultura institucional
- Identidad escolar
- Valores
- Acciones y actitudes

Identificando los estudiantes que integraban la muestra se procedió a socializar el cuestionario por WhatsApp, en el cual se envió un enlace de Google Forms que permitió a los estudiantes descargarlo y resolverlo.

Los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Pedagogía se representaron en gráficos de resultados los cuales se presentan a continuación mediante las categorías establecidas para la identificación de las dimensiones cultura y elementos que la integran.

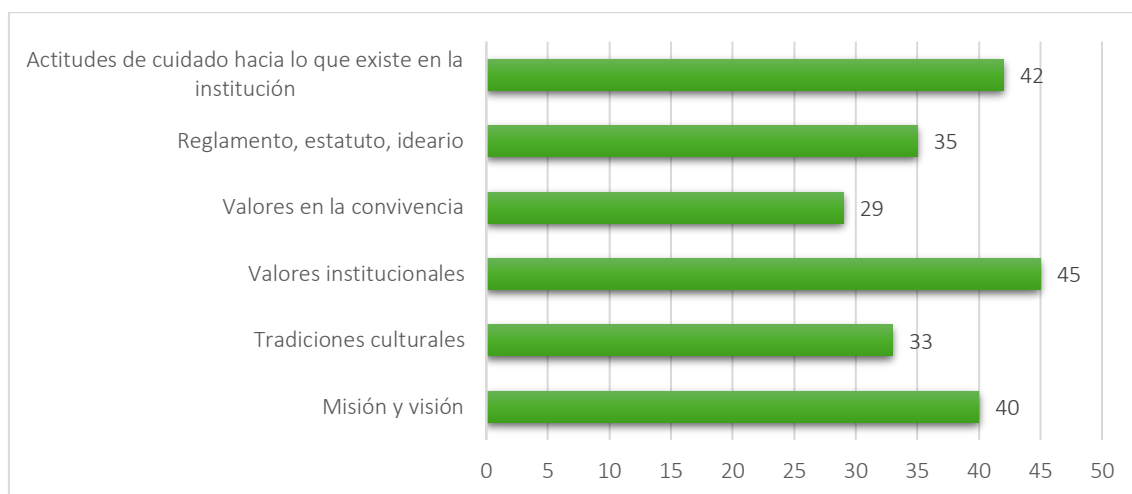
Categoría cultura institucional

Tabla 1. Para ti ¿qué es la cultura institucional?

Son los valores y prácticas que se realiza en una institución	La identidad de la propia institución	Desconocen del tema
60%	10%	30%

Los resultados mostrados en la tabla son algunas respuestas que los mismos alumnos plantean a la interrogante de lo que se identifica que el 60% menciona que la cultura institucional son los valores y prácticas que se realizan en la institución educativa, mientras que un porcentaje de 30% desconocen del tema lo que permite deducir que la mayoría se identifica con la conceptualización y elementos que integran a ésta.

Figura 1. Qué elementos de una cultura institucional requieren fortalecerse en la Facultad de Pedagogía? Puedes marcar más de una opción.

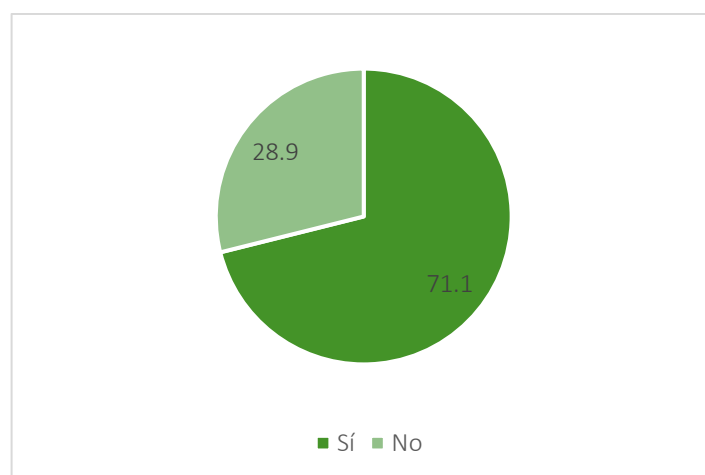


Abordando la gráfica que se muestra, los elementos que los consideran que se debe fortalecer un 55% de estudiantes en la Facultad de Pedagogía son los valores institucionales, si bien venimos estudiando lo anterior interpretado y analizado en las gráficas en la dimensión de valores, esa parte en la institución educativa se ve vulnerable y se ve como área de oportunidad.

Otros elementos que plasman un 51% de alumnos son las actitudes de cuidado hacia la institución eso se debe contemplar para fortalecer, por último, encontramos con un 49% la misión y la visión para fortalecer. Todo esto se puede hacer implementado un taller para los estudiantes.

Categoría identidad escolar

Figura 2. ¿Has leído el ideario del plan de estudios 2016?

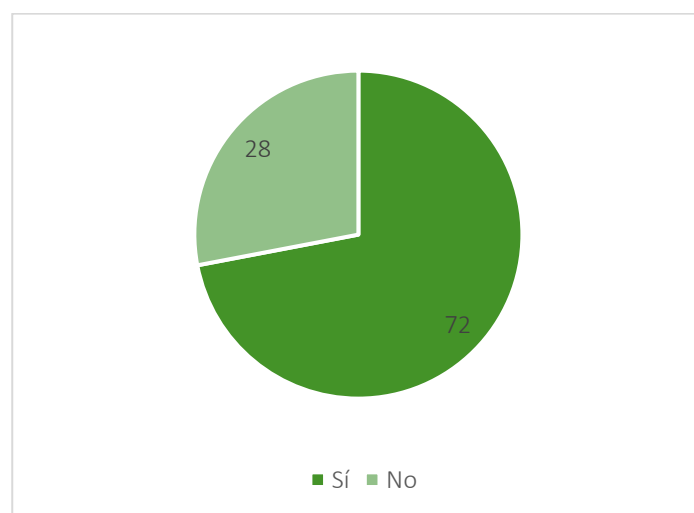


En la gráfica anterior es posible visualizar que el 71% de la población de estudiantes no ha leído el ideario de plan de estudios 2016 de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana campus Poza Rica- Tuxpan, solo el 29% de estudiantes si han leído dicho ideario.

Si contemplamos estos resultados con nuestra primera dimensión que es la identidad escolar manifiesta por qué los algunos alumnos no conocen en su totalidad su universidad; ya que en dicho ideario menciona las metas y objetivos que se esperan, así como la visión y misión que su institución percibe.

La información recabada con estas respuestas de los alumnos se presenta como área de oportunidad aun siendo requisito que todos los estudiantes deberían conocerlo al elegir dicha carrera; el área de oportunidad sería un tema a considerar pudiendo implementar más promoción mediante infografías o material audiovisual donde los estudiantes de manera más práctica, pero segura conocieran lo que se menciona en dicho ideario.

Figura 3. ¿Alguna vez has analizado el código de ética de la Universidad Veracruzana?

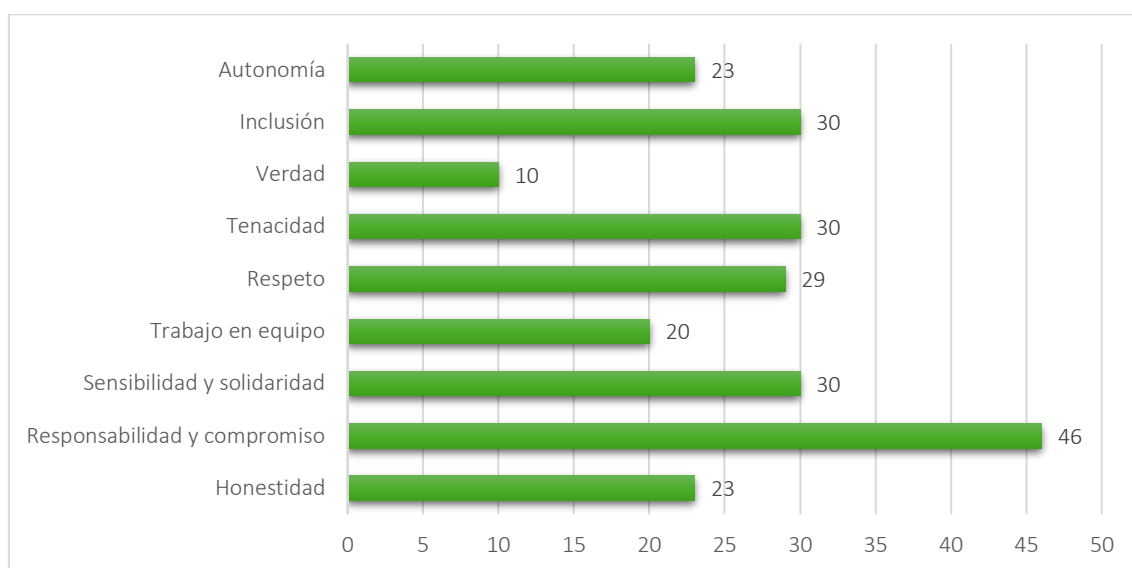


En la gráfica es posible interpretar que el 72% más de la mitad de los estudiantes no han analizado el código de ética de la Universidad Veracruzana, solo un mínimo equivalente al 28% de alumnos puede saber los valores, acciones y/o actitudes que contempla dicho código, lo que permite deducir que la mayoría de los encuestados de los grupos de 3ero. y 5to. Semestre de la Facultad de Pedagogía muestra área de oportunidad en la identidad con la misión, visión, valores y objetivos.

Categoría de valores

De acuerdo con tu punto de vista marca los 3 valores que con menor frecuencia se practican dentro de la Facultad de Pedagogía:

Figura 4. Categoría de valores.



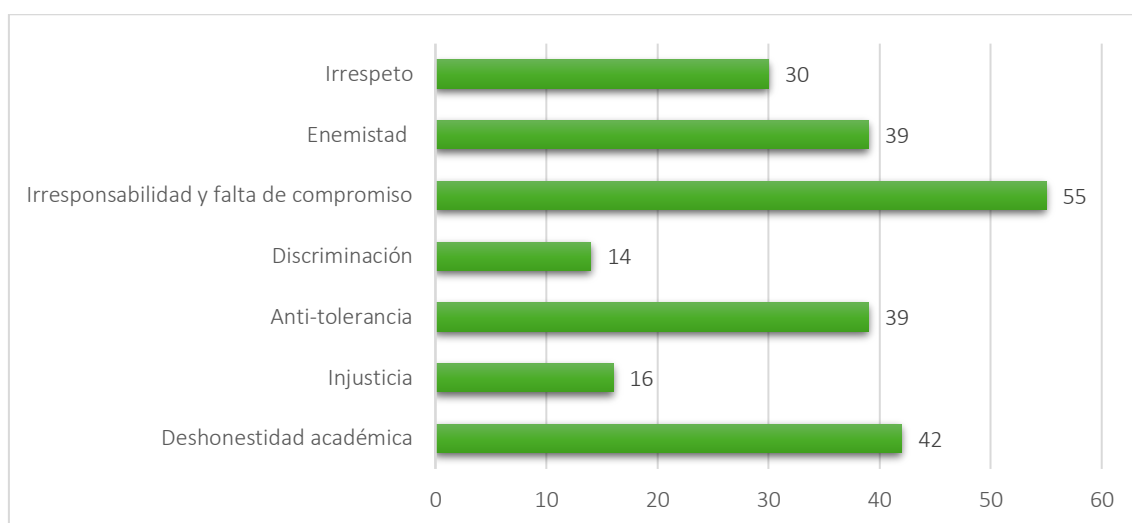
Derivado de la encuesta aplicada se visualiza en la gráfica que el 56% de los estudiantes practican los valores de la responsabilidad y compromiso, el 37% los de sensibilidad, solidaridad, tenacidad e inclusión, se presenta muestra como perciben los estudiantes los valores que con menor frecuencia se practican en la escuela.

La Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana promueve ser una comunidad educativa formada en valores, cuenta con su código de ética que invita a toda la sociedad educativa sean practicados con el fin de coordinar y armonizar los esfuerzos individuales y colectivos en un ambiente de complejidad y amplitud espacial para orienten su actuar no sólo desde la perspectiva legal sino ética.

Aun con esto mencionado que la Facultad de Pedagogía promueve y busca lograr los alumnos mismos mencionan que hay valores que están en ese mismo código de ética y no se ven reflejados.

En la Facultad de Pedagogía, ¿cuáles son los 3 antivalores que se practican con mayor frecuencia?

Figura 5. Categoría de valores.



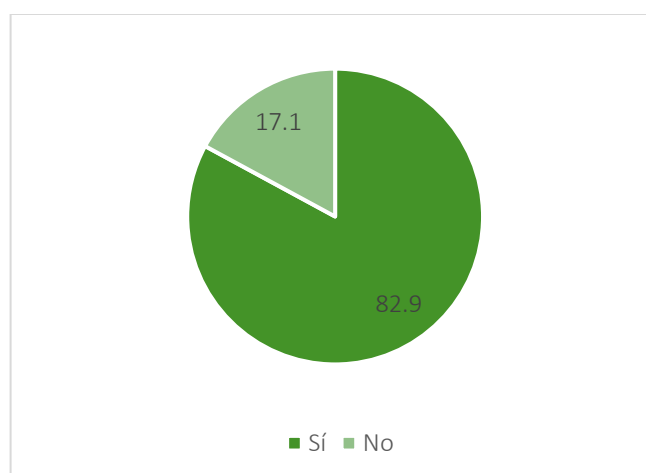
En la gráfica anterior ahora podemos contemplar cuales son los antivalores que se practican con mayor frecuencia en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, el 68% de la población estudiantil menciona la irresponsabilidad y la falta de compromiso como el principal antivalor que se práctica dentro de la institución; el 52% de los alumnos responde a deshonestidad académica identificado como el segundo antivalor más practicado y el 48% la anti-tolerancia y/o la enemistad el tercer antivalor principal que se vive en su escuela.

Con la gráfica pasada y esta referencia de los estudiantes sobre la dimensión que se aplicó en el cuestionario de valores; existe el área de oportunidad que se podría dimensionar a un taller sobre la práctica de valores dentro de la Facultad de Pedagogía, fomentando el cambio radical para mejora de la institución educativa.

Categoría acciones y actitudes

¿Sabes si en tu Facultad se tiene un reglamento que regule el comportamiento de los alumnos dentro de esta misma?

Figura 6. Categoría de acciones y actitudes.



En esta gráfica podemos evidenciar que el 83% de la población estudiantil conoce el reglamento que regula el comportamiento de los estudiantes dentro de la Facultad de Pedagogía; dejando un 17% de estudiantes como mínimo que no conocen su reglamento institucional.

Esta pregunta se abordó por motivo que presenta un área de oportunidad al haber puesto como objeto de estudio a los estudiantes de pedagogía. Esto se menciona ya que la mayoría aun conociendo que existe un reglamento y algunos sabiendo cuales son las reglas para seguir siguen actuando y comportando se de manera contraria a lo que este menciona ya que por ejemplo se ve a los alumnos comer dentro de las aulas de clase, dejar basura en estas mismas, no cuidan el mobiliario de la institución educativa entre otros.

Para Gutiérrez (2006) cultura son los valores y conductas compartidas que teje una comunidad de forma conjunta; cuestión que se recupera en los datos recabados cuando los estudiantes mencionan, que existe un reglamento que regula el comportamiento de los estudiantes de la facultad, por lo que son consideraciones por seguir en sus vidas académicas.

Respecto a Roon (1977) que expone que la cultura permea la organización y la guía; los estudiantes exponen que, al no conocer los elementos de la cultura institucional de la universidad, no tienen una identidad en este sentido; por lo que podemos discutir que puede darse una subcultura institucional al interior de la Universidad aun habiendo una reglamentación al respecto.

Sobre que la cultura son las reglas y lineamientos que indican a los miembros sobre como participar, que hacer y no hacer (Blake et al., 1991; Robbins, 1993). También existe una contradicción al respecto, porque los alumnos expresaron que, que al no conocer los valores, actitudes y acciones que contempla el código de ética, actúan en base a lo observado en su cotidianidad y no necesariamente por el conocimiento de una normatividad.

Conclusiones

El 71% de la población de estudiantes no ha leído el ideario de plan de estudios 2016; El 72% más de la mitad de los estudiantes no han analizado el código de ética de la Universidad Veracruzana: El 56% de los estudiantes practican en menor medida los valores de la responsabilidad y compromiso; Fortalecer un 55% de estudiantes en la Facultad de Pedagogía son los valores institucionales. Por lo que las conclusiones generales son:

- La práctica de valores institucionales y de convivencia, es fomentada pero poco percibida por los alumnos; ya que, con la información obtenida, se identifica que los alumnos distan mucho de creer a la facultad de pedagogía como una institución educativa sólida en su práctica de valores y encuentran por el contrario antivalores muy bien percibidos.
- Los estudiantes creen necesitar en ciertos aspectos desde mobiliario para que sea preservada su escuela y un mejor desarrollo dentro de esta misma; así como también el reforzamiento de estas acciones y actitudes por parte los estudiantes reforzando el conocimiento de su reglamento para una cultura institucional integrada de normas, valores, costumbres mismas impartidas por el reglamento con el que ya se cuenta.

- Es necesaria en la institución escolar, la difusión de elementos institucionales como misión, visión, ideario, valores de convivencia e institucionales; esta área es un campo de oportunidad, ya que estos elementos fomentan y definen una cultura institucional, así como una identidad que promocióne un compromiso.

Referencias

Blake, R., Mounon, J. y McCanse, A. (1991). *La estrategia para el cambio organizacional*. Addison-Wesley Iberoamericana.

Gibson, J., Ivancevich, J. y Donnelly, J. (1994). *Las Organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos*. Addison-Wesley Iberoamericana. Sir Lawrence Alma-Tadema.

Gutiérrez, E. D. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Arrayán Editores.

Robbins, S. (1993). *Comportamiento Organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. Prentice Hall Inc.

Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Cuadernos Populares IADAP.

Composición histórica sobre los cargos directivos y de gestión de los estudios de posgrado en la universidad de Costa Rica

Flor Jiménez Segura



*Doctora en Psicología Educativa por la Universitat de Barcelona, España.
Actualmente es investigadora responsable en varios proyectos en la
Universidad de Costa Rica, incluyendo el Observatorio Temático sobre la
Equidad con Calidad en la Educación Universitaria.*

✉ flor.jimenez@ucr.ac.cr

José Mario Achoy Sánchez



*Maestría en Ciencias Políticas por la Universidad de Costa Rica y una
Maestría en Derecho Público por la Universidad Autónoma de
Centroamérica. Actualmente es investigador asociado en la Universidad
de Costa Rica.*

✉ jose.achoy@ucr.ac.cr

Introducción

Esta ponencia presenta un abordaje puntual sobre la gestión de los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica (UCR), enfatizando sobre el rol que han desempeñado las mujeres académicas en este proceso desde la institucionalización de la formación de posgrado en esta casa de estudios. A modo de introducción, es preciso destacar que la Universidad organiza el desarrollo de los estudios de posgrado por medio de un Sistema (SEP), encargado de articular los recursos y las políticas institucionales en relación con la oferta que se brinda a la comunidad nacional.

Aunque los Programas de Posgrado en la UCR dependen de una Facultad o Escuela para su apertura; una vez aprobada su creación, mantienen ese vínculo disciplinar con la unidad académica base que les dio origen, pero se integran en forma sistémica al entramado institucional de estudios de posgrado de toda la Universidad.

El 24 de marzo de 1975, la institución inauguró el Sistema de Estudios de Posgrado como una oportunidad para potenciar el desarrollo y el aporte de esta casa de estudios, desde la formación de estudios superiores en todas las disciplinas y áreas del conocimiento. El próximo marzo de 2025 se conmemorarán 50 años desde esa ilustre fecha y el momento se torna propicio para generar algunas reflexiones acerca de la manera en la que se ha evolucionado y de los retos y desafíos para la gestión de los estudios de posgrado en este Sistema.

Con el fin de realizar un análisis puntual y específico, se tomó como referencia la base de datos de Direcciones de Programas de Posgrado. Este insumo resguarda los registros históricos de los académicos y las académicas que han servido a la institución desde los espacios de gestión educativa de estudios de posgrado en cada uno de sus ámbitos disciplinares, saberes y áreas académicas.

¿Por qué es importante problematizar, en términos académicos, la manera en la que se ha democratizado el acceso a la gestión de la educación superior? La respuesta a esta interrogante se atiende en razón de las brechas históricas y las desigualdades estructurales que tradicionalmente han encontrado una institucionalización en aquellos espacios de toma de decisiones. Paradójicamente, aunque la insigne Reforma de Córdoba fue el primer hito histórico de democracia y humanismo para sentar las bases de las universidades en América Latina, lo cierto es que las paredes de las casas de estudios superiores también han sido espacios que institucionalizan importantes inequidades y desigualdades:

Existe a su vez cierta desigualdad en la representación de hombres y mujeres en los puestos que componen el gobierno universitario de estas instituciones, lo que reafirma una cierta tendencia mundial que señala que mientras más altos son los cargos de responsabilidad en la institución, menor es la presencia de mujeres, pese a la inversión o incremento de participación de las mujeres en el sistema (Ordorika, 2015).

En el tanto la gestión educativa tenga un enfoque que impida la efectiva democratización sobre los cargos de responsabilidad universitaria, así también existirán barreras que requerirán ser derribadas para dar paso al pensamiento pluralista y a la equidad efectiva de todas las poblaciones por medio de sus respectivas representaciones.

El estudio que en adelante se presenta es de carácter exploratorio, con enfoque cuantitativo y como estrategia de análisis se empleó la sistematización de información a través de una base de datos pública. El estudio pretende encontrar respuesta a tres preguntas concretas, breves y puntuales de investigación:

1. ¿Cómo se ha compuesto históricamente la representación sobre los cargos de gestión de estudios de posgrado de la Universidad de Costa Rica?
2. ¿Existen diferenciaciones, en términos de grado académico y área disciplinar, entre quienes han gestionado los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica?
3. ¿Algún factor incide en la extensión del periodo de gestión de quienes asumen cargos directivos de posgrado en la Universidad de Costa Rica?

La base de datos que sirve de fuente para este análisis es de dominio público y fue operacionalizada por un equipo de asistentes en estadística del SEP con base en los registros históricos consignados en los sistemas de información de la Universidad. La base de datos consigna insumos para 1701 registros; cada uno de ellos corresponde a un nombramiento en cargo directivo de posgrado y se asocia a 425 personas que han asumido puestos de esta índole desde la fundación del Sistema. Los datos fueron procesados con licenciamiento educativo del software Tableau 2023.3.2.

Con la información consignada en la base de datos, el personal de investigación encargado de esta ponencia procesó algunas variables que son de relevancia a efectos del tema bajo estudio, como los rasgos asociados al grado académico, sexo y área académica de las personas directoras. En concreto, las preguntas antes señaladas pretenden ser respondidas por medio de los registros según sexo, grado académico y área disciplinar para cada uno de los nombramientos en cargos dirección de estudios de posgrado. Asimismo, se cuenta con información disponible sobre la extensión o el plazo del nombramiento, lo cual permite analizar aspectos asociados a la duración de esas personas en la gestión de los estudios de posgrado.

Desarrollo

El primer aspecto de esta ponencia se enfoca en visibilizar cómo se ha compuesto históricamente la representación sobre los cargos de gestión de estudios de posgrado de la Universidad de Costa Rica durante los últimos 50 años. En concreto, interesa conocer si la gestión educativa presenta brechas de desigualdad entre hombres y mujeres cuando se trata de la administración académica de la formación de posgrado. La literatura parece indicar que, en general, la participación de las mujeres aún es un tema pendiente cuando se trata de espacios directivos en las universidades:

“ En este ámbito, diagnósticos sobre la participación de la mujer en la educación superior reconocen que se ha dado ciertos avances en el mejoramiento de la situación de desigualdad de género, sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes a pesar de la inversión educativa en las mujeres, persistiendo las dificultades para que las mujeres accedan a puestos estratégicos en la toma de decisiones y en los puestos de poder (Kiss et al., 2007). ”

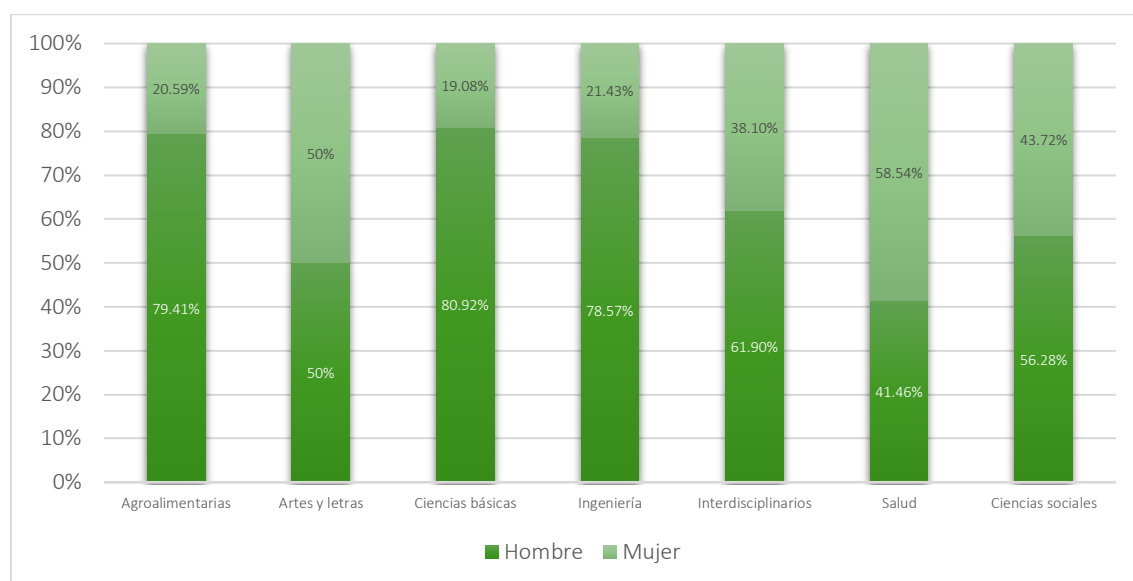
En el caso de la Universidad de Costa Rica, los requisitos para el nombramiento de Dirección de Programa de Posgrado son similares a los que corresponde para asumir una Dirección de Escuela o Decanato de Facultad:

- contar con un nombramiento propietario (a plazo indefinido);
- tener la categoría mínima de docente asociado o asociada; y,
- tener al menos 30 años de edad.

Un detalle importante es que estas personas no son designadas en forma unilateral; sino que corresponde a un proceso democrático en el que deben conseguir los votos de al menos la mayoría simple de quienes integren el órgano deliberativo de cada Programa de Posgrado (Comisiones de Programas de Posgrado).

En ese caso cobra aún más vigencia el análisis en cuestión, pues los nombramientos en este tipo de cargos directivos son el resultado de procesos democráticos y, por ende, representativos.

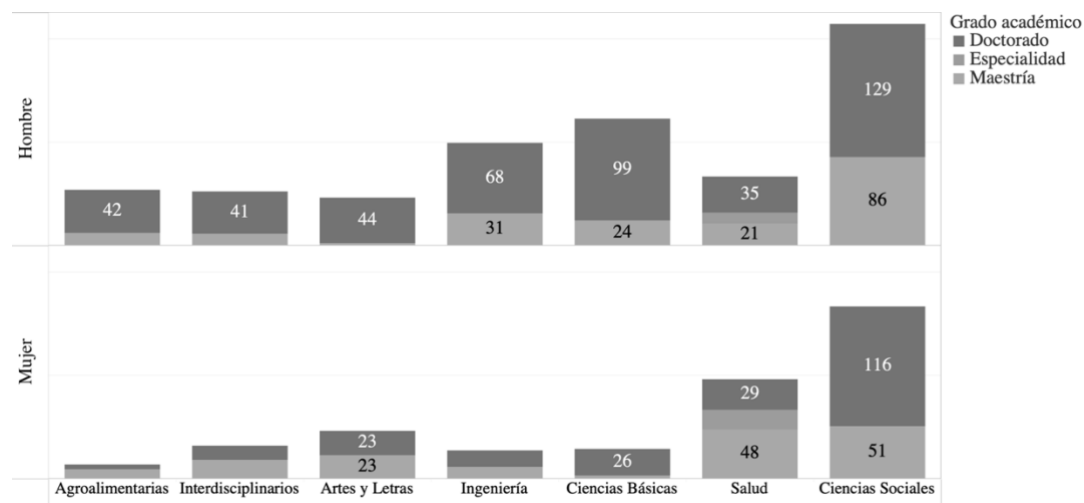
Figura 1. Distribución porcentual según sexo y área académica de personas en Direcciones de Programas de Posgrado de la Universidad de Costa Rica. 1975-2024.



En el caso bajo análisis, los datos muestran solo en el área académica de Salud las mujeres han ocupado más los espacios directivos en la gestión de los estudios de posgrado que los hombres. En contraposición, ámbitos disciplinares en los que tradicionalmente se imparten carreras ingenieriles como las Ciencias Agroalimentarias, las Ciencias Básicas y el Área de Ingeniería, más bien presentan un comportamiento o relación 80-20: por cada 10 personas que ocupan estos cargos, 8 de ellos han sido hombres. El área de Artes y Letras presenta una distribución igualitaria y el área de Ciencias Sociales aspira a esa misma igualdad acercándose en un 43% de representación de las mujeres frente al 56% que históricamente han ocupado los hombres.

Esto quiere decir que los Programas de Posgrado han legitimado brechas estructurales de desigualdad debido a que muestran pautas tradicionales en las que las mujeres solo tienen la posibilidad de asumir la gestión de los estudios de posgrado si se dedican a áreas académicas distintas a la ingeniería.

Figura 2. Distribución según sexo, grado y área académica de personas en Direcciones de Programas de Posgrado de la Universidad de Costa Rica. 1975-2024.



En este caso, los datos visibilizan en mayor medida las asimetrías con respecto a la cantidad de mujeres que asumen los cargos de gestión de estudios de posgrado con un Doctorado. Es importante mencionar que uno de los requisitos para este tipo de tipo mandos universitarios consiste en que se debe contar con el grado máximo ofrecido por el Programa para poder dirigirlo; en ese sentido, por cada mujer que no cuenta con un Doctorado, también se han cerrado sus posibilidades de asumir la gestión directiva de Programas en los que dicho nivel académico es ofertado.

El gráfico 2 también refleja que existen disparidades entre áreas académicas. Mientras que en el caso de Ciencias Básicas se han efectuado 26 nombramientos a mujeres Doctoras, en ese mismo espacio 99 se eligió en 99 ocasiones a hombres Doctores. Solo en el área de Salud más mujeres con grado de maestría han asumido cargos directivos que hombres con esa misma titulación; sin embargo, la relación se invierte al efectuar el análisis sobre las personas con Doctorado para esa misma rama disciplinar.

Por último, en este breve estudio se efectuó un análisis sobre el tiempo promedio de gestión de las personas que asumen cargos directivos en Programas de Posgrado. Históricamente estos puestos se habían ejercido por rangos de 4 años con posibilidad de reelección consecutiva e indefinida, pero la UCR aprobó una reforma en el año 2018 para limitar la reelección a un máximo de 2 periodos de 4 años cada uno si se trata de postulaciones consecutivas.

Tabla 1. Duración promedio de gestión en cargo directivo de Programa de Posgrado según sexo y grado académico. 1975-2024.

Grado académico	Hombre	Mujer
Especialidad	1,45	2,02
Maestría	2,06	2,19
Doctorado	2,11	2,75

En este caso la información disponible refleja que el promedio de ejercicio del cargo directivo es inferior al tope de 4 años establecido por reglamento. No obstante, resalta el hecho de que las mujeres, indistintamente de su grado académico, perduran más que los hombres cuando se trata de Direcciones de Programas de Posgrado. Esto quiere decir que, en general, las mujeres han demostrado en mayor medida culminar sus periodos como Directoras de Programas, con respecto a los hombres.

Esta información podría tomarse como positiva; sin embargo, también es lo cierto que la razón por la cual los hombres no culminan sus periodos obedece a que asumieron otras posiciones de más alto rango en la jerarquía universitaria. Debido a que la base de datos no muestra los motivos por los cuales feneció el nombramiento, dicho aspecto no es posible aún de descifrar.

Conclusiones

Cerca de cumplir sus primeros 50 años de funcionamiento, el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica La composición histórica de los cargos directivos y de gestión de los estudios de posgrado en la Universidad de Costa Rica durante los últimos 50 años revela una compleja dinámica en términos de género y área académica. Si bien se observan ciertos avances en la participación de las mujeres en roles de liderazgo, persisten brechas significativas que requieren atención y acción.

Desde una perspectiva de género, se evidencia que la representación de mujeres en los cargos directivos de los Programas de Posgrado ha sido históricamente desigual en comparación con la de los hombres. Aunque algunas áreas, como la de Salud, muestran una mayor presencia femenina en posiciones de liderazgo, disciplinas tradicionalmente dominadas por hombres, como Ingeniería, presentan una marcada disparidad. Estas brechas reflejan patrones arraigados de desigualdad de género en la academia, donde las mujeres enfrentan obstáculos para acceder a roles de liderazgo y toma de decisiones. Dado que la proporción de mujeres con doctorado puede ser más baja en ciertas áreas académicas, esta condición puede limitar las oportunidades de liderazgo para las mujeres y perpetuar las disparidades de género en la gestión educativa.

Aunque las mujeres tienden a permanecer más tiempo en los cargos directivos de los Programas de Posgrado en comparación con los hombres, es necesario indagar en las razones detrás de esta tendencia. Si bien podría interpretarse como una mayor estabilidad en el liderazgo femenino, también podría reflejar limitaciones en las oportunidades de ascenso hacia roles de mayor jerarquía dentro de la universidad. Si bien hay indicios de progreso, también es evidente que persisten desafíos significativos en términos de equidad de género en la gestión académica. Abordar estas desigualdades requerirá un compromiso continuo por parte de la universidad y de la comunidad académica en su conjunto.

Para promover la equidad de género en la composición de los cargos directivos y de gestión de los programas de posgrado, es necesario implementar medidas específicas y acciones concretas. Esto podría incluir políticas institucionales de igualdad de oportunidades, programas de mentoría y apoyo para el desarrollo profesional de mujeres académicas, así como acciones afirmativas para

contrarrestar las desigualdades históricas y promover una cultura organizacional inclusiva y diversa.

En resumen, se enfatiza en la importancia de registrar y levantar datos de esta índole como un mecanismo para contribuir al estado de conocimiento y a los insumos de investigación que permitan analizar los retos y desafíos en materia de gestión educativa. Además, este tipo de contribuciones académicas busca problematizar acerca de cuáles deberán ser las medidas a adoptar por las universidades para que el favorecimiento de poblaciones históricamente marginadas vaya de la mano con una política de rigor, excelencia y calidad académica.

Referencias

Kiss, D., Barrios, O. y Alvarez, J. (2007). Inequidad y diferencia: Mujeres y desarrollo académico. *Revista Estudios Feministas*, 15(1), 85-105.

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de La Educación Superior*, 44(174), 7-17.

Impacto en la formación de competencias genéricas y su relación con las pruebas Saber PRO en una facultad de educación física en una universidad colombiana

Ingrid Fonseca Franco



Doctorado en Administración Gerencial por la Universidad Benito Juárez de México. Actualmente es docente en la Universidad Pedagógica Nacional.

 ipfonsecaf@upn.edu.co

Introducción

En Colombia, la evaluación de la calidad de la educación superior se realiza a través de pruebas estandarizadas (Méndez et al., 2018), en las cuales se evalúan las competencias de los estudiantes. En este sentido, para formar a los profesionales del siglo XXI, es necesario que las universidades asuman desafíos frente a las demandas de un mundo globalizado.

Con el fin de mejorar la calidad, se han implementado nuevas políticas para generar transformaciones en el sistema educativo en el cual actualmente se evidencian brechas entre las instituciones educativas de carácter público y privado (Flórez et al., 2019).

Al respecto, el ICFES (2014) propone indicadores de evaluación que sirven para fortalecer los procesos internos de las universidades, comparar la calidad entre programas e instituciones de educación superior, y a su vez, generar políticas públicas, lineamientos y proyectos de investigación e intervención.

Una problemática actual de Colombia son los bajos resultados en las pruebas estandarizadas a nivel nacional o internacional en todos los niveles educativos (Timarán y Timarán, 2021). Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha dedicado a promover que las universidades implementen estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes en cuanto a las competencias genéricas (lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés). Esto debido a que la falta de desarrollo y fortalecimiento de estas impacta directamente en la empleabilidad de las personas y, por ende, dificulta su capacidad para contribuir al crecimiento económico.

La asignación de recursos, la calidad de la educación ofertada y la orientación de los planes de estudio son factores determinantes que pueden contribuir o dificultar el desarrollo de habilidades para enfrentar los retos sociales y económicos. En cuanto a la diversidad cultural y las condiciones de vida, estas influyen en la adquisición de competencias genéricas, ya que los contextos sociales influyen en las experiencias de aprendizaje y las habilidades sociales que los individuos pueden

desarrollar. La falta de equidad en el acceso a oportunidades educativas y en la distribución de recursos impacta directamente en la formación de competencias.

En este contexto, se plantea la necesidad de comprender cómo las dinámicas socioeconómicas, sociales y políticas influyen en la adquisición y desarrollo de competencias genéricas en la población colombiana. Así mismo, es importante diseñar estrategias y políticas más efectivas que promuevan la equidad y la inclusión para el desarrollo del país.

Con base en lo expuesto se plantea como objetivo determinar el impacto de la Facultad de Educación Física en la formación en competencias genéricas y su relación con las pruebas estandarizadas de entrada y salida de los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación Física.

La investigación se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Facultad de Educación Física, teniendo en cuenta los datos de los estudiantes de los programas que oferta la facultad (Licenciatura en Recreación, Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Deporte) durante el semestre 2023-1 (1 cohorte).

La investigación es cuantitativa y el estudio se realiza como una investigación observacional con un diseño descriptivo- correlacional. En este sentido, se “incluye la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición, o procesos de los fenómenos. El nivel descriptivo hace énfasis sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (Palella y Martins, 2012, p.102).

Los instrumentos son los resultados de las pruebas Saber Pro, el modelo de indicadores de desempeño de la educación (MIDE) y el valor agregado que sirve para identificar los aportes de los programas académicos en la formación de los estudiantes. Se hará un análisis estadístico por medio del programa SPSS 25.0.

Desarrollo

La presente investigación se encuentra en desarrollo. Con la previa aprobación de la Facultad de Educación Física, se obtuvieron los resultados de las pruebas Saber PRO de entrada y salida de los programas Licenciatura en Deporte, Recreación y Educación Física del semestre 2023. En la proyección de los resultados, a nivel estadístico se va a hacer un análisis descriptivo, una comparación de medidas de tendencia central y un modelo regresional lineal.

Se plantea realizar una comparación entre el promedio global y por competencias de los tres programas académicos, así como entre géneros y estratos socioeconómicos teniendo en cuenta que, según la literatura académica, son factores que influyen en los resultados.

Con base en los datos preliminares, se resalta que los estudiantes que ingresan a los programas ofertados por la Facultad de Educación Física lo hacen con puntajes similares a la media nacional.

En este sentido, se evidencia la necesidad de fortalecer desde la formación en los colegios las competencias de los estudiantes para mejorar los procesos académicos.

Se destaca que el presente estudio se relaciona con las políticas para la calidad de la educación superior en Colombia, los factores que determinan el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades aplicadas al desempeño profesional (Castillo y Portilla, 2020).

En este sentido, las Pruebas saber PRO son una fuente de información para mejorar la calidad educativa los procesos en las Instituciones de Educación Superior (IES), formular políticas públicas educativas, cualificar a docentes y estudiantes, plantear indicadores de valor agregado y reconocer las competencias desarrolladas durante los estudios de pregrado. De esta manera, se identifican fortalezas y debilidades de los futuros profesionales. Así mismo, se busca comparar metodologías y resultados de diferentes instituciones con la finalidad de contar con información para implementar cursos nivelatorios y estrategias de mejora (Aguilera et al., 2019).

Estas pruebas facilitan datos estadísticos para la evaluación de programas académicos y con ello hacer un paralelo entre los modelos curriculares y los planes de estudio. Por medio de los resultados se puede evaluar la calidad de la educación ofertada por las universidades (Garzón y Vega, 2014). De esta manera, se generan una serie de reflexiones, que buscan una modificación en la educación y las diversas experiencias de la praxis pedagógica, con la finalidad de situar las falencias curriculares de los programas con referencia a los estudiantes teniendo en cuenta su perfil de ingreso y egreso (Castellar et al., 2021). Es así como el valor agregado permite identificar el aporte de las IES al aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, es importante tener en cuenta aspectos económicos, sociales y culturales (Rodríguez-Revilla y Vallejo-Molina, 2022). En este sentido, es fundamental generar espacios de aprendizaje que fortalezcan una formación integral, práctica y dinámica para dar respuesta a las necesidades de la sociedad (Vera y García-Martínez, 2020).

Conclusiones

Se concluye que es necesario que la Facultad de Educación Física optimice las fuentes de información que provienen de procesos investigativos confiables con la finalidad de orientar los esfuerzos y formular proyectos de intervención que transformen los planes de estudio, impactando así la realidad educativa de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, favoreciendo la cualificación de profesionales que generen aportes a la sociedad.

Los estudiantes que ingresan a los programas ofertados presentan puntajes similares a la media nacional en las Pruebas Saber 11 y al terminar su plan de estudios no logran obtener los mejores resultados en las Pruebas Saber Pro. Por consiguiente, es fundamental fortalecer las competencias genéricas de los estudiantes para que mejoren sus aprendizajes y desempeño académico.

Cobra importancia incluir en los planes de estudio asignaturas para fortalecer las competencias propuestas por el ICFES para poder nivel a los estudiantes de los primeros semestres. Al respecto, es necesario incluir a los docentes para que las actividades realizadas en clase, la evaluación y los procesos de gestión académica permitan fortalecer los procesos de formación.

Para finalizar, se resalta la importancia de generar procesos de fortalecimiento curricular para contrarrestar la deserción escolar y mejorar los logros académicos de los estudiantes con respecto a los estándares internacionales exigidos.

Se recomienda replicar esta investigación en otros programas académicos, facultades y universidades del país y del continente. Así mismo, proyectar líneas de acción a nivel institucional para generar estrategias en pro de la calidad educativa.

Referencias

- Aguilera P., M., Farieta B., R. A. y Useda S., E. Y. (2019). Flexibilidad curricular y competencias genéricas en los programas colombianos de filosofía. En E. Serna, (ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*, 340-359). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3524356>
- Castellar, A., Villadiego, D., Gamero, H. y Gamarra, J. (2021). Plan de acompañamiento académico: Incidencia en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 256-271.
- Castillo, R. y Portilla, M. (2020). Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y resultados en pruebas nacionales en Colombia. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 161-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100161>
- Flórez, D. A. S., Castrillón, D. F. A., Vidal, É. A. G., Bedoya, V. A. Z., Alegría, F. A. V. y Pereira, R. T. (2019). Identificación de Patrones de Rendimiento Académico en las Pruebas Saber Pro entre 2012-2014, en las Competencias Lectura Crítica y Comunicación Escrita con Técnicas Predictivas de Minería de Datos. *Cuaderno activa*, 11(1), 51-64. <https://doi.org/10.53995/20278101.581>
- Garzón González, M. A. y Vega Bonilla, S. (2014). *Modelo estadístico de correlación de resultados examen Saber 11 (ICFES) y Saber Pro (ECAES)*. [Tesis de Pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional – Universidad del Rosario, Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior, Icfes. (2014) Medición de los efectos de la educación superior en Colombia sobre el aprendizaje estudiantil. Informe técnico. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/7239514/Medici%C3%B3n+de+los+efectos+de+la+educaci%C3%B3n+superior+en+Colombia+sobre+aprendizaje+estudiantil+-+Informe+t%C3%A9cnico.pdf>
- Méndez, M., Tovio, Y. y Vertel, M. (2018). *Análisis multivariado de los factores socio-económicos asociados al rendimiento en las pruebas Saber Pro-2016: el caso de los estudiantes de licenciatura en matemáticas en Colombia*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Los Andes]. Repositorio Institucional – Universidad de Los Andes, Colombia.

- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL-FEDUPEL.
- Rodríguez-Revilla, R. y Vallejo-Molina, R. (2022). Valor agregado y las competencias genéricas de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 44-62.
- Timarán Buchely, A. y Timarán Pereira, R. (2021). Minería de datos educativa para descubrir patrones asociados al desempeño académico en competencias genéricas. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada (RCTA)*, 2(38), 87–95.
- Vera, F. y García-Martínez, S. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-16 <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582>

La transformación de la evaluación del estudiante hacia procesos formativos

Luz Stella García-Carrillo



Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Tolima. Es docente de planta en la Universidad del Tolima.

 lsgarcia@ut.edu.co

Consuelo Arce González



Doctora en Educación e Innovación en la Universidad de Investigación e Innovación de México. Es docente de planta en la Universidad del Tolima.

 carce@ut.edu.co

Janeth González Rubio



Doctora en Ciencias Administrativas por la Universidad de Cooperación Internacional de México. Es docente de planta en la Universidad del Tolima.

 jgonzal@ut.edu.co

Introducción

La educación es un proceso en permanente construcción y reconstrucción que se estructura y define entre otras, desde las políticas públicas y en este caso las políticas en torno a la evaluación y temas afines. Pensar la evaluación del estudiante en el contexto de la universidad es una necesidad y un requerimiento urgente desde las demandas sociales, económicas, culturales en el marco de los procesos de mejora pedagógica, ya que “sin cambiar la evaluación no cambia nada” (Mas y Sanmarti, 2017, p.55), es decir, sin que la evaluación se transforme, es imposible el cambio educativo.

Los horizontes en su desarrollo y las condiciones y características diversas de las instituciones de educación superior suponen una reflexión y toma de posición en la discusión sobre el papel de la evaluación en cada contexto en particular, teniendo en cuenta su autonomía, sus estatutos, su Proyecto Educativo Institucional y las nuevas dimensiones de los procesos educativos. Las preguntas, respuestas y acciones al respecto son múltiples y variadas, pero aún más interrogantes por resolver

La evaluación del estudiante como un proceso sistemático eminentemente pedagógico aporta al desarrollo educativo y académico, pero desde las condiciones del contexto y frente a las distintas situaciones particulares de cada universidad, no se promueve un marco de actuación, porque no hay una forma única, eficiente y lineal o una fórmula mecánica, repetitiva y sin sentido para comprender y desarrollar la evaluación del estudiante, lo cierto es que para ello, debemos esforzarnos en ubicar la reflexión sobre el tema en un escenario eminentemente pedagógico, investigativo y de práctica profesional.

El problema de la evaluación en el contexto universitario, es ante todo una oportunidad pedagógica, que durante mucho tiempo ha estado olvidada y desafortunadamente, ha centrado sus esfuerzos más en la calificación que en el aprender, dado que, “cuando los alumnos llegan a la educación superior ya han construido múltiples estrategias que les permiten identificar lo que cada docente va a solicitar para otorgar la nota final” (Díaz-Barriga, 2023, p.100), además, el papel poco protagónico del estudiante como partícipe en su proceso evaluador; el escaso uso pedagógico de los resultados de la evaluación y la nula o deficiente formación de los profesores en torno a la evaluación y temas asociados, entre otros en una evaluación más orientada casi exclusivamente a la rendición de cuentas.

El objetivo de este trabajo es analizar y mostrar algunos planteamientos sobre la importancia de transformar la evaluación del estudiante hacia procesos formativos en la universidad, utilizando la metodología de revisión documental.

Desarrollo

No sobra recordar que la primera y primordial finalidad de la evaluación del estudiante apunta a mejorar la formación profesional y en todas las dimensiones del desarrollo humano. La evaluación, se posicionó como uno de los ejes en los cambios en la educación, “cuando se hacen planteamientos relacionados con la evaluación, nos encontramos ante una maraña disciplinar, no ante un planteamiento inter o multidisciplinario, sino ante un escenario donde la confusión, el conflicto de identidad prevalece” (Díaz-Barriga, 2023, p.102) aunque aún, están presentes algunas concepciones y posturas teóricas caducas y se aplica desde parámetros tradicionales de medida, comparación y calificación a pesar de los esfuerzos y planes oficiales que tienen la intención real o aparente de priorizar el desarrollo de discursos y prácticas evaluativas que incorporen y se fundamenten en lo humano, lo pedagógico y lo formativo.

Pero al mismo tiempo y con otras finalidades el estado propicia la evaluación resultadista a partir de la aplicación a sus estudiantes de pruebas masivas y estandarizadas que evalúan la “calidad universitaria” exclusivamente desde y a partir de algunos resultados cuantitativos de los aprendizajes del estudiante que sirven para elaborar los rankings y diferentes clasificaciones de las instituciones.

El otro ámbito de la evaluación muy valorado en la educación superior se relaciona con la certificación y acreditación de programas e institución como reconocimiento de su gestión e impacto social que absorbe gran parte de los recursos y esfuerzos institucionales, además, de la

introducción de mecanismos de autofinanciación a través de la oferta de servicios académicos y de un control del gasto. Las instituciones universitarias de naturaleza pública y privada desarrollan una sólida política evaluativa y estructura académica y administrativa con altos presupuestos y personal especializado que apoya y acompaña estos procesos.

Se entiende, que la evaluación y las actividades relacionadas con la evaluación tienen tres propósitos fundamentales (Boud, 2000; Boud y Soler, 2016):

- Juzgar y certificarlo que los estudiantes han aprendido. Es decir, validar que los estudiantes han cumplido con los requisitos del curso. A menudo, esto se denomina evaluación sumativa.
- Ayudar a los estudiantes a aprender para cumplir con los requisitos del curso. Esto ocurre a menudo mediante el uso de diversos procesos de retroalimentación y se denomina evaluación formativa
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes para valorar su propio trabajo más allá del espacio temporal del curso. Esto implica el desarrollo progresivo de su propio criterio evaluativo y se denomina evaluación sostenible

No obstante, el mismo trato, interés y compromiso no se presenta en torno a la evaluación del estudiante en el aula, en esta dinámica la importancia asignada y el nivel de desarrollo de la evaluación de los estudiantes de la Educación Superior es desigual, pasa a un segundo plano o es invisible, aunque, está presente, no se tiene el interés de verla y reconocerla. Por ello, es necesario rescatar el papel protagónico de la evaluación al interior del aula universitaria y especialmente, su componente pedagógico; en general el balance es preocupante pero esperanzador dado que se transforma muy lentamente.

En la dualidad anteriormente descrita en las finalidades y desarrollos de la evaluación; se presentan algunos avances y retrocesos. Por un lado, en las dos últimas décadas, especialmente surgen o se reciclan algunos términos y prácticas relacionadas como: la rendición de cuentas, las competencias, los estándares, los desempeños y las pruebas estandarizadas, que en algunos casos se muestran como innovaciones, además, los referentes epistemológicos no son claros, ni han sido apropiados por los actores educativos y no generan transformaciones pedagógicas profundas en la universidad; muchas son parte de las macro políticas marcadamente económicas, financieras y de productividad desde las que se mira la universidad.

La preocupación del estado frente a la evaluación, que se ha centrado en lo administrativo más que en lo pedagógico y formativo, además, algunas transformaciones que proponen las políticas educativas tienen como eje a la evaluación educativa, donde la escuela contemporánea o la universidad es útil en las tareas de clasificación y selección de los más aptos y de exclusión, sumisión y aceptación de los menos favorecidos Pérez (2003), es un filtro social que da o quita oportunidades.

La evaluación en todos sus ámbitos y modalidades no es un proceso aislado y no es “una república independiente” es un proceso multidimensional que está articulado y se relaciona e impacta y es impactado por los otros elementos y procesos curriculares, esta articulación

denominada por García Carrillo (2016) “la trenza pedagógica”, donde la función más importante de la evaluación y su razón de ser como proceso pedagógico y lo que justifica su presencia en el sistema educativo, es que la evaluación es una actividad para aprender pero aún persiste poca elaboración y apropiación conceptual, discusión , planeación y reflexión.

Boud (2020) por su parte insiste:

“
Es más importante, el cambio conceptual de pasar de un propósito simple de la evaluación, como es el de certificar a los estudiantes, a considerar múltiples propósitos, incluyendo ayudar al aprendizaje y al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para emitir sus propios juicios. (p.1)
”

No sobra recordar, que evaluar implica hoy desarrollar dos procesos paralelos, complementarios, pero con finalidades formativas diferentes, por un lado, calificar, certificar y por otro lado valorar los procesos formativos. Algo que se debe y seguirá haciendo, aunque se hable y desarrolle una evaluación formativa es dar notas a los estudiantes para reportarlas obligatoriamente a la institución.

En síntesis, se puede afirmar que la evaluación es un proceso complejo, multidimensional y que la evaluación del estudiante en particular se caracteriza por tener múltiples matices, representaciones, significados, propósitos, principios, modelos, estrategias, prácticas y usos; ante todo es un campo con grandes posibilidades de reflexión y debate en la evaluación misma y su compleja red de relaciones, que tiene como reto replantear los modelos teóricos, las prácticas asignándoles un alto sentido formativo.

Sin duda, son variados los matices relacionados con el término de evaluación formativa que dependiendo de su procedencia epistémica tiene una u otra denominación y conceptualización con una alta connotación e implicaciones que se reflejan en las características y condiciones en la práctica evaluativa en el aula. Desafortunadamente, para García – Carrillo (2021) “el término de “evaluación formativa” en algunos casos se ha convertido en un término difuso, e impreciso debido a que algunas veces se repiten mecánicamente, descontextualizada y sin una comprensión y precisión del término, además, entre otras cosas el divorcio entre la pedagogía y la evaluación, y aunque, en la literatura el concepto de evaluación formativa tiene una sólida fundamentación conceptual.

Pero ¿en qué consiste la evaluación formativa?, ya que se utiliza el termino de “formativa”. Con una u otra postura la comprensión de la evaluación del estudiante debe entenderse como proceso sistemático de orden político, pedagógico y ético.

Por otro lado, según Montoya (2021), la evaluación para el aprendizaje es un sistema optimizador del aprendizaje, la clave será entender que cualquier institución para sostenerse deberá implementar un eficiente sistema de evaluación. Este sistema de evaluación tiene una doble vía, sirve para evaluarse como institución y evaluar a los estudiantes desde una planeación estratégica, la cual debe:

- Alfabetizar a los docentes en evaluación desde una perspectiva amplia de evaluación para el aprendizaje.
- Estar intrínsecamente conectada con el ciclo de enseñanza y aprendizaje, permitiendo monitoreo y ajuste frecuente.
- Compartir con estudiantes criterios de calidad esperados.
- Entregar una adecuada retroalimentación teniendo siempre a la vista la mejora del aprendizaje.

En el mismo sentido la universidad de Cambridge (2019) ubica su discurso en que “la evaluación para el aprendizaje (AFL) es un enfoque integrado a la enseñanza y al aprendizaje que genera retroalimentación para alumnos y docentes a fin de mejorar y guiar sus próximos pasos”.

Desde esta perspectiva estos son algunos términos que se asocian a la evaluación para el aprendizaje:

- La evaluación formativa que tiene un significado similar al de AFL.
- La evaluación sumativa significa lo mismo que la evaluación de los aprendizajes
- La evaluación diagnóstica refiere a aquella en la que se identifica qué es lo que el alumno sabe y qué habilidades tiene, quizás antes de comenzar un nuevo tema.
- Pero más allá de ubicarnos en uno u otro concepto o en una u otro denominación, lo cierto es que estas tendencias se suscriben en presupuestos epistémicos focalizados en aprender donde prevalece lo formativo, la renovación académica y la mejora.

La discusión en torno a la transformación de la evaluación del estudiante en la universidad, continúa, “hoy la calificación determina la práctica pedagógica y se ha convertido en la finalidad del sistema educativo y del trabajo de los estudiantes” (Díaz-Barriga, 2023, p.105), hecho, que trae consigo muchos interrogantes sobre cómo desarrollar la evaluación del estudiante con otros sentidos y significados formativos, dado que la presencia dominante y el énfasis en sus prácticas se han centrado en aspectos instrumentales, operativos y procedimentales.

En la normatividad y en los documentos institucionales la evaluación del estudiante ha cambiado sus discursos; ¿y las prácticas evaluativas en el aula universitaria también? En este sentido, ¿qué acciones son necesarias y pertinentes para propiciar la transformación?: Brown (2015) insiste en la importancia de la evaluación como medio para ayudar a los estudiantes a aprender, a partir de:

- Procesos permanentes y sistemáticos de formación, capacitación y cualificación docente
- Incluir el tema de la evaluación educativa y de los estudiantes en la agenda académica de la universidad
- Realizar investigación en contexto sobre la evaluación de los estudiantes.

En el mismo sentido, es valiosa la propuesta de Mas y Sanmarti (2017) sobre ¿por dónde empezar a transformar nuestra evaluación? Las autoras primero aclaran que los cambios se pueden presentar a nivel del aula y de la institución educativa, planteamiento que compartimos

totalmente, porque el proceso evaluador está presente en todos los niveles de concreción curricular, especialmente, en el segundo nivel la microestructura curricular y el tercer nivel el micro diseño a nivel del aula que está a cargo del profesor.

A nivel del aula, proponen el reajuste del proceso desde diferentes frentes:

- Repensar los datos que recogemos: a una mayor diversidad de formas de evaluación, técnicas, instrumentos, estrategias se tiene la posibilidad de tener mayor y mejor información sobre el avance del proceso formativo, “no se trata de tener muchos datos, sino que sean buenos para entender las posibles razones que explican progresos y dificultades” (Mas y Sanmarti, 2017, p.57).
- Promover la autoevaluación y la coevaluación:
- Revisar qué decisiones se toman, cómo y cuándo
- Poner en práctica estrategias organizativas que posibiliten la emergencia de un clima en el aula que favorezcan los procesos de comunicación necesaria.

La puesta en marcha de estrategias que posibilitan la participación e interacción directa del estudiante es un requisito básico en la transformación de la evaluación; “los estudiantes que realizan evaluaciones significativas y relevantes tienden a participar más plenamente en el aprendizaje y, por tanto, tienden a lograr metas más altas porque le ven sentido a lo que están haciendo” (Brown, 2015, p.4).

Otro elemento importante que entra en la discusión es la deficiente formación inicial y continuada de los docentes universitarios en la evaluación del estudiante.

Especialmente en el siglo pasado la formación de maestros en el país ha sido rígida, transmisionista, centrada en la repetición de contenidos. En evaluación educativa específicamente en la universidad ha sido en muchos casos inexistentes y en otro incipiente; ello, se debe según Erazo (1999) con planteamientos que aún tienen validez:

“ La orientación meramente técnica de la función docente desprofesionaliza a los profesores. Los convierte en instrumentos, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control. Equipado con una competencia profesional tan restringida difícilmente el profesor puede afrontar la complejidad, diversidad y riqueza dinámica del aula. Pero lo más grave, es que la orientación técnica de la función docente distorsiona el valor educativo de la propia práctica, al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos. (p.32)

”

La evaluación es un ejemplo donde se refleja de la situación expuesta, la evaluación educativa como contenido o tema de estudio para los profesionales dedicados a la educación es considerada un saber memorístico de muy bajo perfil, su enseñanza es superficial centrada en la aplicación mecánica de técnicas e instrumentos, pero no la reflexión sobre su sentido formativo.

La formación de educadores es regulada y supervisada por el Ministerio de Educación Nacional MEN, a través de las formadoras de formadores en los tópicos teóricos, metodológicos, normativos, técnicos y éticos para fundamentar los desarrollos de una práctica evaluativa pertinente y adecuada. En el contexto universitario se evidencia una resistencia al cambio debido a un insuficiente estudio, fundamentación teórica, y reflexión temática sobre la evaluación originada algunas veces, por su pobre o nula presencia en la formación de pregrado y en la formación continuada de educadores que no permite que el profesor conozca y apropie las nuevas conceptualizaciones, comprensiones y estrategias para replantear los modelos teóricos y las prácticas evaluativas tradicionales.

Conclusiones

La universidad ha sufrido profundas transformaciones educativas, sociales, políticas y culturales a la par de los cambios del estado y sus estructuras. Sin lugar a duda, es necesario proponer acciones que estén más allá de las buenas intenciones o la consolidación de nuevas estrategias superficiales con debates académicos y con la presencia de una sólida política que promueva al desarrollo de otras comprensiones y practicas evaluativas del estudiante en el aula, no solo en el plano discursivo sino para aportar a la construcción de una identidad del maestro como agente evaluador reflexivo, crítico e innovador.

El presentar e implementar algunos elementos para transformar y renovar la evaluación del estudiante es un trabajo y una tarea pendiente, “trasformar la evaluación es un proceso que necesita tiempo y un buen trabajo en equipo” (Mas y Sanmarti, 2017, p.59); debe ser una prioridad sustentada en sólidos fundamentos epistémicos y especialmente pedagógico que requiere avanzar en la consolidación de nuevas estrategias, acciones para reconceptualizar el discurso y la práctica evaluativa teniendo en cuenta los avances más recientes en el campo de la evaluación educativa en un trabajo mancomunado y colaboración oportuna de varias instancias para hacer posible abrir la puerta a las discusiones y debates sobre la evaluación en el sistema de procesos y relaciones que la enmarcan, en consonancia, no es un trabajo aislado y solitario del docente.

Para intentar cumplir con lo anterior, es necesario tomar decisiones contextualizadas al interior de las universidades y orientar la recomposición de la propuesta evaluativa desde los fundamentos del contexto, el nivel de pregrado o postgrado, el tipo de saber del programa, versus la diversidad discursos, modelos de punta en evaluación que, sin renunciar a las prioridades, historia y experiencias previas, son aportes para orientar las posturas alternativas que permitan provocar las rupturas para poder pensar y desarrollar una evaluación del estudiante pertinente y adecuada.

En este orden de ideas, insistimos en un trabajo a mediano y largo plazo con la consecución de metas concretas lo que supone un esfuerzo constante del equipo directivo, la dirección académica y curricular y los profesores; además, requiere una actitud permanente de búsqueda, adaptación y seguimiento que provean las condiciones para desarrollar cotidianamente una evaluación del

estudiante en el aula como una experiencia para el aprendizaje que sea agradable, colaborativa, significativa y de crecimiento.

Referencias

- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: una mirada desde la lejanía. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://www.redalyc.org/journal/916/91664838004/91664838004.pdf>
- Brown S. (2015). La evaluación autentica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 21(2).
- Díaz-Barriga, A. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 14(40), pp. 98-115.
- Erazo, M A. (1999). *El pensamiento del profesor: Influencias empiropositivistas en las concepciones de investigación, ciencia, epistemología, enseñanza, aprendizaje modelo didáctico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García-Carrillo, L. S. (2016). *La evaluación formativa: ¿un concepto en algunos caso difuso e impreciso o una práctica en el aula?* Tecnológico de Monterrey México.
- García-Carrillo, L. S. (2021). *Procesos curriculares y evaluativos en la educación física escolar*. Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Mas, M. y Sanmarti, N. (2017) *¿Es necesario y se puede transformar la evaluación?* Aula de Innovación educativa.
- Montoya, E. (2021). *Evaluación del y para el aprendizaje*. Ediciones Servicios Educativos.
- Universidad de Cambridge. (2019). *Evaluación para el aprendizaje*. Equipo de enseñanza y aprendizaje, Cambridge Internacional.

Facilitadores y obstaculizadores en el uso de datos en educación superior: El caso de la evaluación nacional diagnóstica en Chile

Óscar Andrés Valenzuela Flores



*Magíster en Política Educativa por la Universidad Alberto Hurtado y
Magíster en Educación con mención en Evaluación Educativa por la
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es profesor en el Instituto de
Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.*

 oscar.valenzuela@pucv.cl

Introducción

Desde la década de los noventa, ha surgido la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en Chile. Una de las respuestas más recientes fue la ley 20.903/2016 que estableció la aplicación la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) a quienes se encuentran próximos a su egreso en una carrera de pedagogía. La ley mandató que el uso de sus resultados tuviera un carácter formativo para los programas y para los estudiantes, siendo un aspecto considerado para los procesos de acreditación obligatorios de la Formación Inicial Docente (FID). La END tiene un carácter universal y obligatorio, se comenzó a aplicar el año 2016 y desde 2022 los resultados son entregados por medio de una plataforma de datos.

Investigaciones recientes de Fernández et al. (2022), Donoso y Ruffinelli (2020), Maturana et al. (2023) y Ruffinelli et al. (2023) dudan sobre la contribución de esta evaluación al mejoramiento de la FID, en cuanto no habría claridad sobre el uso de resultados con propósitos de mejora para la cohorte que rinde como para el programa y sufre de las limitaciones propias de un instrumento estandarizado al no incorporar desempeños prácticos. Este problema se enmarca en un contexto donde se intensifican procesos de *accountability* de las instituciones basados en el desempeño de sus estudiantes, si bien estableció una prueba de riesgos bajos para los estudiantes (AERA, 2018) son las IES quienes se responsabilizan de los resultados por medio de acciones formativas que deben ser informadas al ente regulador además de ser consideradas en la acreditación (Ley 20.903).

El problema identificado es la escasa evidencia sobre la percepción de los gestores institucionales frente a los resultados de esta evaluación, con relación a cómo toman decisiones a partir de ellos, diseñan e implementan planes de mejora. Investigaciones previas (Quiroga, 2020; Fernández et al., 2022; Maturana et al., 2023) advierten que no todas las instituciones tienen las mismas capacidades para enfrentar las tareas que las políticas de aseguramiento de la calidad promueven

Por lo anterior, se busca identificar facilitadores y obstaculizadores que perciben gestores educativos para desarrollar acciones frente a los resultados de la END.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto, se propuso un diseño cualitativo a través del estudio del caso de gestores académicos en una universidad regional en Chile con una entrevista semiestructurada, aplicada de manera presencial y virtual. Participaron cinco Jefes de Carrera de Pedagogía, autoseleccionados a partir de una invitación a todos/as quienes cumplieran esa tarea, la que fue aceptada por cuatro mujeres y un hombre que llevaban entre 1 y 4 años en el cargo. La jefatura de carrera en la institución participante cumple funciones vinculadas al aseguramiento de la calidad de los planes de estudio e implementa planes de mejora para la acreditación por lo que son gestores académicos con información claves sobre uso de datos. Para abordar los datos se trabajó con análisis de contenido (Cáceres, 2003) se formularon las unidades de análisis, las que se codificaron y categorizaron en función de las dimensiones que se extraen en los objetivos específicos. El análisis de las entrevistas fue realizado utilizando el software Atlas ti, que permitió desarrollar la codificación inductiva y luego, el agrupamiento por categorías.

Desarrollo

Las transformaciones que experimenta la Educación Superior hace décadas, donde la influencia del mercado permea la relación entre Estado y universidades, han consolidado mecanismos de rendición de cuentas y aseguramiento de la calidad que ponen el énfasis en los resultados de los procesos formativos y configuran nuevas formas de regulación. Este proceso se conoce como Estado Evaluador, en el que la adopción de procedimientos de evaluación y aseguramiento de la calidad es un eje clave para enfrentar esas transformaciones (Marquina, 2017). Como sostiene Dias Sobrinho (2007), la evaluación no solo tiene un elemento técnico sino que debe considerar su dimensión política, económica y social, donde podemos encontrar sentidos que se tensionan hasta la propia contradicción. La incorporación de diversos dispositivos de evaluación en este contexto evidencia tensiones entre ofrecer información para la mejora o el aseguramiento de la calidad. La acreditación de pedagogías es obligatoria y apunta a un ciclo de mejoramiento continuo y autorregulación hasta el próximo proceso de acreditación, sin embargo, si bien se declara que la acreditación ha tenido impacto sobre las características de los programas, se cuenta con escasa evidencia sobre cómo las carreras utilizan la información derivada de los procesos de acreditación y la implementación de los planes de mejora.

En la misma línea, Fernández et al. (2021) evidencian factores que inciden en la traducción de la política por quienes dirigen los programas FID a partir de la ley 20.903 por la forma que la interpretan y toman decisiones basadas en insumos. Se concluye que hay una fuerte influencia de la cultura profesional de los gestores respecto a cómo interpretan estas políticas; así también, influye una perspectiva crítica sobre las políticas de rendición de cuentas. Lo anterior, determinado por la visión de los responsables de tomar decisiones sobre la acreditación y el uso de instrumentos estandarizados para determinar calidad, tal como ocurre con las acciones de mejoramiento a partir de la acreditación obligatoria (Quiroga, 2020). Todo condicionado por los conocimientos, actitudes y percepciones de los actores frente a la política (Fernández et al., 2021)

y, en este caso en particular, frente a la evaluación estandarizada para la formación de profesores, los criterios de acreditación de las carreras de pedagogía y los supuestos de mejoramiento continuo y autorregulación que buscan instalar.

Desde el 2023 se encuentran vigentes nuevos criterios para la acreditación de los programas de pedagogía de la CNA y en ellos a la END se le atribuye una capacidad de ofrecer información para monitorear el avance del perfil de egreso y el plan de estudios de la carrera. Además, se considera en la capacidad de autorregulación y mejora continua, pues se señala que junto con cumplir con la aplicación de la END se debe implementar un plan de mejora que oriente hacia el incremento de sus resultados y que permita llevar adelante acciones para la mejora continua. La investigación da cuenta de escasa evidencia sobre el uso de datos en educación superior (Marchant et al., 2020; Fernández et al., 2021), y particularmente en FID, en el contexto del aseguramiento de la calidad, donde el uso de datos se incorpora principalmente para la rendición de cuentas y menos para el desarrollo y la mejora de la instrucción (Bolhuis et al., 2019). Desde el punto de vista de los resultados su utilización tiende a enfocarse en datos individualizados, puntajes promedios o tasas de aprobación y no se tiene la habilidad crítica de examinar la distribución como un agregado, corriendo el riesgo de ignorar cómo se compensan los estudiantes de bajo rendimiento con los de más alto nivel, por lo que variación y distribución son conocimientos esenciales (Confrey et al., 2004). Por otro lado, también hay evidencia de que existe una actitud negativa hacia el uso de los datos asociada a sistemas de presión por excesiva rendición de cuentas que provoca baja confianza en usar datos ya que lo asocian a actos punitivos (Mandinach y Schildkamp, 2021).

Un primer facilitador es contar con una unidad central a cargo de la implementación de la END. Primero, porque apoya en la gestión de aplicación de la prueba elaborando listados de quienes rendirán la evaluación y aporta información sobre los resultados con informes que complementan lo ministerial. Segundo, propone acciones transversales para las distintas carreras, tales como talleres o cursos de autoformación, específicamente en los estándares pedagógicos más descendidos y a las cohortes que rindieron la prueba.

Además, reconocen que la Institución ofrece apoyos por medio de postulación a proyectos internos que permiten financiar acciones de mejoramiento a la docencia, que no apuntan directamente a los resultados de la END pero sí a generar remediales que puedan impactar en la formación inicial y permite ejecutar acciones de mejora a la docencia basadas en datos provenientes de la evaluación: “creo que es una oportunidad con recursos para generar una indagación, por ejemplo, respecto de por qué están aprendiendo lo que están aprendiendo, o estrategia innovadora” (E5).

También señalan haber participado en instancias formativas ofrecidas por la Universidad que buscaban fortalecer sus competencias. Se trata de dos diplomados realizados entre 2020 y 2022; el primero sobre uso de datos para la toma de decisiones, y el segundo, que incorporó una pasantía internacional y permitió revisar estándares FID en otro país.

Se valora que la END aporta datos externos que pueden potenciar el mejoramiento interno de los programas. Por lo tanto, esa información permite justificar cierta toma de decisiones con datos que superan las ideas de académicos o estudiantes sobre ciertas falencias.

Obstaculizadores para la gestión basada en datos

Un primer obstaculizador se relaciona con las bajas consecuencias que el instrumento tiene para quienes lo rinden, como los estudiantes saben que deben asistir para cumplir con el requisito de titulación, no se disponen a la evaluación de la misma manera que si tuviese consecuencias y ello incide sobre los resultados, por lo que los datos podrían no ser certeros respecto de los conocimientos que tienen sus estudiantes: “entonces como realmente no tiene ningún costo para ellos responder mal lo dejan en blanco, simplemente para irse a la casa a descansar” (E2).

Otro obstaculizador es el tiempo para analizar resultados, proponer e implementar acciones y llevar adelante un seguimiento constante, es una tarea que se suma a la multiplicidad de funciones que cumplen en sus roles y no cuentan con los tiempos que se requieren, además se evidencia una cantidad de situaciones no planificadas que se toman la agenda de gestión: “a veces tenemos que responder a muchas cosas que están saliendo de forma emergente, y eso ralentiza la posibilidad de toma de decisiones sobre algo que podríamos haber hecho-no sé- hace un mes atrás” (E4).

Otro obstaculizador se relaciona con las críticas a la END por parte de directivos y docentes, por ser una prueba estandarizada de la que tiene poca información sobre su diseño, por lo que se cuestiona si los resultados serán válidos para lo que dicen evaluar: “siempre sale la pregunta de si será posible que alguna vez nosotros veamos qué tipo de preguntas son las que les hacen a los estudiantes” (E1).

Conclusiones

Esta investigación posiciona la idea de que las acciones vinculadas a los planes se terminan haciendo porque la ley así lo mandata y porque deben reportar estas acciones al organismo regulador. Por lo tanto, lo relevante es proponer acciones e informarlas ya que no se evaluará la efectividad de esas acciones. Esto tensiona la idea de que los datos guiarían la toma decisiones, toda vez que no se acompaña con acciones de monitoreo y, en algunos casos, con poca crítica respecto a la política de evaluación, es decir, independiente de si se confía o no en los resultados se debe realizar igual, lo que evidencia una concepción sobre la gestión basada principalmente en tareas administrativas.

Parte de los resultados son confirmatorios de investigaciones previas, particularmente aquellos relacionadas con el tiempo para llevar adelante tareas de gestión. Otra parte de los resultados aporta novedad, especialmente aquellos vinculados a la desconfianza en los resultados por la disposición de los evaluados al no tener consecuencias, pero aun así lo terminan haciendo igual.

Finalmente se posiciona la necesidad de que existan trayectorias formativas para quienes cumplen tareas de gestión en Educación Superior, que les permita incorporar a sus prácticas los modelos de uso reflexivo de los datos, así como capacidades para el diseño, monitoreo y evaluación de los planes de mejoramiento tanto de acreditación del programa como los vinculados a la END.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.). American Educational Research Association.
- Bolhuis, E., Voogt, J. y Schildkamp, K. (2019). The development of data use, data skills, and positive attitude towards data use in a data team intervention for teacher educators. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 99-108. <https://research.utwente.nl/en/publications/the-development-of-data-use-data-skills-and-positive-attitude-tow>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Confrey, J., Makar, K. y Kazak, S. (2004). Undertaking data analysis of student outcomes as professional development for teachers. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 36, 32-40. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02655755#citeas>
- Dias Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *En La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa. <http://hdl.handle.net/2099/7538>
- Donoso, F. y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores participantes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 19(41), 125-147. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000300125
- Fernández, B., Fernández, L., Díaz, M. y Jofré, P. (2021). Respuestas e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092021000100109
- Fernández, M., González, A., Salinas, I., Orellana, V. y Crocco, A. (2022). *Entre la autorregulación y el cumplimiento: el impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía* (Vol.N°23). Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Ley 20.129 de 2006. Establece un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior. 17 de noviembre de 2006. D.O. No. 38.616.
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas 1 de abril de 2016. D.O. No. 41.421.
- Mandinach, E. y Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X1930416X?via%3Dihub>

- Marchant, MP., Förster, C., Zapata, G. y Soto, A. (2020). *Evidencias de aprendizaje para la toma de decisiones: ¿Cómo aseguran el logro de la formación carreras de universidades acreditadas?* (Vol. 20). Comisión Nacional de Acreditación: Serie Cuadernos de investigación en aseguramiento de la calidad. <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Marquina, M. (2017). *Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Eudeba.
- Maturana, D., Castillo, E., Saba, F., Cisternas, O. y Matus, J. (2023). *La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía en Chile*. Comisión Nacional de Acreditación (CNA). <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/La%20Evaluaci%C3%B3n%20Nacional%20Diagn%C3%B3stica%20y%20su%20efecto%20en%20la%20gesti%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.pdf>
- Quiroga, M. (2020). Acreditación e implementación de planes de mejora: desafíos y tensiones de jefes de carrera de pedagogía. Evidencia desde Chile. *RAES*, 12(21), pp. 21-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715670>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C. y Donoso, F. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la formación inicial docente desde estudiantes y directores de carreras. *Calidad en la Educación*, 59, 268-298. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1410>

Validación de herramientas de registro, como estrategia sustentable en los procesos de cambio

María Inés Vázquez Clavera 

Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es Coordinadora Académica en el Instituto Universitario Elbio Fernández y Coordinadora del equipo PROGES en RedAGE Uruguay.

 ines.vazquez@elbiofernandez.edu.uy

Patricia Boragno Balletto 

Maestría en Educación Física por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) Uruguay. Actualmente es Coordinadora de Educación Física y Deportes e integrante del Equipo de Dirección en Woodlands School.

 patiboragno@gmail.com

Micaela de Armas Bertossi 

Maestría en Salud y Deporte por la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente es docente en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, donde también realiza tutorías de trabajos finales de grado.

 mdearmas@iuacj.edu.uy

Introducción

Este trabajo refiere a una consulta a expertos que se realizó en 2023 con el propósito de valorar la pertinencia, importancia y univocidad de dos plantillas que fueron elaboradas para registrar procesos de cambio organizacional desde dos perspectivas: la transición entre modelos y la gestión de conocimiento. La consulta integró a diez expertos en gestión educativa, siete de los cuales completaron los registros solicitados. El proceso resultó altamente significativo por los aportes brindados, desde la perspectiva y experiencia de cada uno. El balance global de los aportes recibidos permite concluir que ambas herramientas puestas a consideración resultan viables y potentes para indagar sobre las dinámicas en las que hacen foco. Este estudio también ha permitido revisar algunos indicadores que serán ajustados como estrategia que permita al equipo calibrar sus herramientas.

Antecedentes

Los cambios en educación son moneda corriente y los desafíos que enfrentan los equipos de gestión, para poder revisar las dinámicas institucionales y promover procesos de innovación y mejora, siguen resultando complejos de implementar. Es mucho lo que se ha avanzado

conceptualmente sobre estos temas, pero parece seguir siendo complejo lograr viabilizar y sustentar estos procesos, integrándose a las agendas educativas ya cargadas de objetivos y desafíos por alcanzar.

Durante 2022 el equipo PROGES llevó adelante un estudio exploratorio en cuatro centros universitarios de Uruguay, que permitió indagar sobre las dinámicas de gestión que se venían desarrollando luego de la pandemia. Esta propuesta utilizó como lentes conceptuales y metodológicos dos ejes temáticos: la transición entre modelos y la gestión de conocimiento en procesos de cambio. Los resultados fueron presentados en el VII Congreso Internacional EDO, realizado en mayo del 2023.

En cuanto a la transición entre modelos, los cuatro casos analizados mostraron indicios de cambios estructurales que podrían estar favoreciendo este proceso, si bien con “arreglos” de distinta envergadura. Respecto a la gestión de conocimiento, asociada a procesos más sofisticados, fue posible identificar algunos atisbos en dos de los centros con prácticas colectivas ya consolidadas y criterios claros de trabajo colegiado.

El presente trabajo tiene como propósito valorar la pertinencia, importancia y univocidad de dos plantillas que fueron elaboradas para registrar procesos de cambio organizacional desde dos perspectivas: la transición entre modelos y la gestión de conocimiento. Para ello se implementó una consulta a expertos que se realizó en el segundo semestre 2023 y en la que fueron contactados diez especialistas en gestión educativa nacionales e internacionales. Con el fin de llevar adelante la consulta, fueron diseñados unos formularios para registrar las consultas, que integraron los criterios en estudio (Anexo).

Desarrollo

Uno de los aportes conceptuales que fueron jerarquizados por el equipo durante la etapa de sistematización teórica y análisis documental, fue una tipología definida por el PNUD (2015) en relación con lo que denominaron “motores del cambio”. Los cuatro aspectos contenidos en dicha tipología fueron: (i) acuerdos institucionales, (ii) liderazgo y planificación, (iii) conocimiento y (iv) responsabilidad.

Estos cuatro “motores” fueron tomados como dimensiones de las plantillas de análisis diseñadas y utilizadas por el equipo. Cada una de ellas contiene aspectos valiosos a ser considerados a la hora de evaluar tanto el eje conceptual de transición entre modelos como el eje asociado a la gestión del conocimiento. A modo de breve presentación, se integra en este apartado el sentido que se dio a cada una de las dimensiones:

1. **Acuerdos institucionales:** esta dimensión hace foco en la importancia de contar con acuerdos colectivos que habiliten la puesta en marcha de procesos institucionales que involucren a los miembros integrantes. Si no se logra una visión común y contextualizada, es altamente probable que los cambios propuestos no logren consolidarse. Autores como Sierra (2016); Bolívar (2019); Gairín (2020), entre otros, destacan la importancia en la generación de acuerdos y consensos colectivos.

2. **Liderazgo y planificación:** esta dimensión se asocia con el “timón del cambio”; no solo es importante definir el rumbo hacia dónde va el cambio, sino también impulsarlo, acompañarlo y otorgarle sentido. Las figuras de liderazgo resultan estratégicas, no solo en los criterios que organizan el trabajo colectivo, sino también en las prioridades que establecen, el manejo de los tiempos personales y grupales, la complementariedad entre roles que no siempre han desarrollado tareas juntos, etc. La bibliografía aporta interesantes perspectivas desde donde analizar el impacto logrado desde estas figuras (Hargreaves, 2009; Aparicio et al., 2020; Cuesta y Moreno; 2021).
3. **Conocimiento:** los procesos de cambio requieren de decisiones fundamentadas en evidencias. Esta dimensión destaca la importancia del conocimiento como un aporte fundamental que le brinda sustento a los procesos y toma de decisiones. Autores como Rodríguez (2015); Bolívar (2018); Gairín (2023), advierten sobre la importancia de jerarquizar los procesos de relevamiento de datos asociados con las líneas de trabajo que organizan la planificación anual del centro. Transformar los datos en información para luego generar reflexión crítica entre los distintos colectivos involucrados, esto asegura implicación y toma de decisiones basada en evidencias. Si bien todas las instituciones suelen realizar diversos registros, luego no siempre son tenidos en cuenta en los procesos de análisis y generación de conocimiento.
4. **Responsabilidad:** esta dimensión asegura que los procesos grupales relacionados con el cambio cuenten con referentes que oficien como responsables de los mismos (Aguerrondo y Xifra, 2002; Hopkins, 2008; Giménez, 2016). Muchas veces sucede que ante acciones colectivas se diluye la posibilidad de identificar referentes que den cuenta de las decisiones tomadas. Si bien desde el punto de vista colegiado, tanto la toma de decisiones como las responsabilidades asociadas se comparten, desde el punto de vista formal, existen referentes institucionales que son quienes no solo responden por los procesos puestos en marcha, sino también son quienes colaboran en su coordinación, acompañamiento y orientación, cuando los equipos implicados así lo requieran.

En cuanto a los indicadores asociados a cada una de las cuatro dimensiones presentadas, fueron seleccionados teniendo en cuenta las dos coordenadas que organizan el abordaje del equipo: (i) transición entre modelos y (ii) gestión del conocimiento.

En las Tablas 1 y 2 que siguen, correspondientes a las plantillas A y B, se especifican los indicadores definidos en cada caso.

Tabla 1. *Plantilla A: Transición entre modelos.*

Dimensión	Indicadores
Acuerdos institucionales	1. Espacios de intercambio con distintos sectores de la organización para la definición de acuerdos asociados al aprendizaje. 2. Antecedentes de acuerdos institucionales definidos por consenso. 3. Existencia de registros sistematizados de los acuerdos negociados. 4. Existencia de intercambios con otras organizaciones del medio (redes de colaboración).
Liderazgo y planificación	1. Se cuenta con criterios claros que definan las estrategias de mejora que el centro se propone implementar. 2. Las líneas de trabajo definidas guardan relación con la mejora de los aprendizajes. 3. Las líneas de trabajo quedan asociadas a un cronograma de avance. 4. Las líneas de trabajo integran a personas de los distintos sectores de la organización. 5. Las líneas de trabajo integran a otros actores del contexto (redes de colaboración).
Conocimiento	1. Se identifican evaluaciones que generan conocimientos en la organización. 2. Hay indicios de que surgen procesos de autorregulación en sectores de la organización que se basan en los conocimientos generados por la organización. 3. Los conocimientos generados se asocian a la mejora de los aprendizajes. 4. Los conocimientos generados se sistematizan y comparten.
Responsabilidad	1. Las evaluaciones de los aprendizajes son tanto por asignaturas como integrales. 2. Las informaciones llegan a todos los sectores implicados de la organización. 3. Las inequidades en los aprendizajes aparecen como foco de la organización. 4. Existen estrategias para enfrentar las dificultades en los aprendizajes.

Tabla 2. *Plantilla B: Gestión del conocimiento.*

Dimensión	Indicadores
Acuerdos institucionales	1. Existencia de espacios periódicos de análisis e intercambio de experiencias pedagógicas a la interna del centro educativo. 2. Existencia de encuentros periódicos de intercambio de experiencias pedagógicas con actores de otros centros educativos. 3. Registros sistemáticos de los intercambios de experiencias.

	4. Acuerdo de conformación de equipos para abordar problemas definidos colectivamente.
Liderazgo y planificación	1. Existencia de una planificación y cronograma con estrategias de Creación y Gestión de Conocimiento. 2. Se implementan instancias que fomentan la socialización de conocimientos. 3. Se implementan instancias que facilitan la explicitación de conocimientos tácitos. 4. Se promueve la conformación de equipos autogestionables que aborden los problemas diagnosticados en el centro.
Conocimiento	1. Se identifican conocimientos tácitos que pasan a ser explícitos. 2. Se identifican conocimientos individuales que pasan a ser colectivos. 3. El conocimiento sistematizado es compartido con otras organizaciones de la comunidad. 4. Los procesos son evaluados y retroalimentan la creación de nuevo conocimiento para la organización.
Responsabilidad	1. El liderazgo da cuenta de las estrategias que promueven la Creación y Gestión de conocimiento. 2. Las redes autogestionables dan cuenta de los abordajes a problemas que preocupan al colectivo. 3. El liderazgo y las redes se hacen cargo de la sistematización de procesos de generación de conocimientos. 4. La organización genera mecanismos para compartir conocimientos con las familias y la comunidad.

El proceso de consulta a expertos

Las dos tablas que anteceden definen las dimensiones y los indicadores que fueron seleccionados para profundizar en la comprensión de los procesos de cambio organizacional desde las coordenadas de análisis definidas por el equipo PROGES. Ambas tablas fueron presentadas en consulta a una decena de especialistas en gestión educativa; proceso que fue implementado entre los meses de julio y septiembre del 2023.

De los diez expertos consultados, se obtuvieron respuestas de siete de ellos, el grupo quedó integrado por tres especialistas extranjeros y cuatro nacionales. Con el propósito de hacer operativa la consulta, fueron diseñadas un par de plantillas, siguiendo las orientaciones generales de la metodología Delphi, que indagaron sobre los criterios de “univocidad, pertinencia e importancia” de cada uno de los ítems de ambos registros.

A cada especialista se le hizo llegar cinco archivos, acompañando la nota en la que se presentaba el estudio y se solicitaba su participación:

- una breve presentación de los ejes conceptuales que oficiaban como coordenadas de indagación y análisis del grupo de investigación
- dos tablas con las dimensiones e indicadores de cada eje temático (A y B)

- dos plantillas que permitiera puntuar cada ítem siguiendo una escala, además de integrar un espacio para otros comentarios

A continuación, se integran las plantillas para la evaluación, que fueron diseñadas para relevar la opinión de cada especialista consultado, tablas 3:

Figura 1. Grilla de análisis de ítems plantilla “A” y “B”.

1 Dimensión ACUERDOS INSTITUCIONALES													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.1													
1.2													
1.3													
1.4													
2 Dimensión LIDERAZGO Y PLANIFICACIÓN													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2.1													
2.2													
2.3													
2.4													
2.5													
3 Dimensión CONOCIMIENTO													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3.1													
3.2													
3.3													
3.4													
4 Dimensión RESPONSABILIDAD													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4.1													
4.2													
4.3													
4.4													
OBSERVACIONES GENERALES O RECOMENDACIONES:													

Principales aportes de expertos

También se solicitó identificar en la escala las potencialidades de estas herramientas de registro y consulta, y en particular sobre su potencial sensibilizador, heurístico y movilizador. Sobre este aspecto general de las herramientas las respuestas obtenidas fueron las que siguen:

Tabla 3. Respuestas obtenidas por los expertos.

Criterios					
Potencial sensibilizador: capacidad de promover espíritu reflexivo y crítico.					
Potencial heurístico: capacidad de contribuir a la generación de conocimiento.					
Potencial movilizador: capacidad de desencadenar procesos de mejora y transformación.					

Como queda en evidencia en las respuestas registradas, la mayoría de los consultados considera potentes a estos instrumentos de registro, optando por el 4 y 5 de la escala que refieren a altos niveles de acuerdo.

En cuanto a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia de cada uno de los ítems de las diferentes dimensiones de ambas plantillas (A y B) las respuestas obtenidas indican:

Figura 2. Grilla de análisis plantilla “A” (transición entre modelos).

1 Dimensión ACUERDOS INSTITUCIONALES													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.1	IIIIII	I				II	IIII				II	IIII	Tiene más de uno (Exp. 4) Comenzar con un verbo: Existen espacios... (Exp. 5)
1.2	IIIIII				I		IIII			I	I	IIII	Comenzar con un verbo: Existen espacios... (Exp. 5)
1.3	IIIIII				I		IIII			I		IIII	Comenzar con un verbo: Existen espacios... (Exp. 5)
1.4	IIII	II				III	III				III	III	Existencia de acuerdos de intercambio... (Exp. 2) Comenzar con un verbo: Existen espacios... (Exp. 5)
2 Dimensión LIDERAZGO Y PLANIFICACIÓN													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2.1	IIIIII					II	IIII			I	I	IIII	Corregir la palabra «guardar», que se conjuga (Exp. 5) Se podría asociar con la dimensión Conocimiento (Exp. 7) Existe una visión compartida como generadora del direccionamiento de la institución (Exp. 2)
2.2	IIII	I				I	IIII				I	IIII	
2.3	IIIIII				III	I	III			II	I	IIII	Donde dice el contexto, debe ser del contexto (Exp. 5)
2.4	IIII	I				I	IIII			I	I	IIII	Reemplazar personas por actores (Exp. 6)
2.5	IIIIII				I		IIII				III	III	Se podría asociar con la dimensión Responsabilidad (Exp. 7)
3 Dimensión CONOCIMIENTO													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3.1	IIIIII					I	IIII				I	IIII	Es ambigua (Exp. 4) Se podría asociar con la dimensión Acuerdos Institucionales (Exp. 7)
3.2	IIII	II			II		IIII			II		IIII	
3.3	IIIIII	I				I	IIII				I	IIII	Incluir la palabra alumnos (Exp. 6) Se podría asociar con el ítem 2.6 de la dimensión Liderazgo y Planificación (Exp. 7)
3.4	IIII	II				I	IIII				II	IIII	Se podría asociar con la dimensión Acuerdos Institucionales (Exp. 7)
4 Dimensión RESPONSABILIDAD													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4.1	IIII	II	I			III	III	I			III	III	Revisar. Me confundió la pregunta porque lo estaba relacionando con el aprendizaje organizacional, pero al ver el aprendizaje por asignatura como integrales no lo entendí (Exp. 2) Mejorar redacción (Exp. 5) Cambiar asignatura por unidad curricular (Exp. 6)
4.2	IIII	II			I	II	IIII			II	I	IIII	Se podría asociar con la dimensión Planificación y Liderazgo (Exp. 7)
4.3	IIIIII	I				III	III				II	IIII	Se podría asociar con la dimensión Conocimiento (Exp. 7)
4.4	IIII	I				II	IIII				II	IIII	Se podría asociar con la dimensión Planificación y Liderazgo (Exp. 7)

Figura 3. Grilla de análisis plantilla “B” (gestión del conocimiento).

1 Dimensión ACUERDOS INSTITUCIONALES													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1.1	IIII					I	IIII				I	IIII	En vez de «a la interna» se podría decir al interior de la institución o en la institución, salvo que sea una expresión común en Uruguay (Exp. 5)
1.2	IIII						IIII					IIII	
1.3	IIII					I	IIII				I	IIII	
1.4	IIII					II	III				II	III	Acuerdo de conformación de equipos internos para abordar problemas definidos colectivamente (Exp. 2)
2 Dimensión LIDERAZGO Y PLANIFICACIÓN													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2.1	IIII	I				I	IIII				I	III	Evitaría el uso de la sigla o más bien escribiría completo (Exp. 5)
2.2	IIII					I	IIII				I	III	
2.3	IIII				I		IIII				I	III	Se promueve la conformación de “equipos autoorganizables” que abordan los problemas diagnosticados en el centro con autonomía y toma de decisiones (Exp. 2)
2.4	IIII					I	IIII				I	III	
2.5	IIII	I				II	III				II	III	
3 Dimensión CONOCIMIENTO													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
3.1	IIII					I	III				I	III	Se identifican conocimientos tácitos que pasan a ser explícitos de forma que sean comprendidos por todos (Exp. 2)
3.2	IIII	I				II	III				II	III	Se podría asociar a la dimensión Acuerdos Institucionales (EXP 7)
3.3	III	II					III				I	III	Se podría asociar a la dimensión Acuerdos Institucionales (EXP 7)
3.4	III	II					III					III	Se podría asociar a la dimensión Acuerdos Institucionales (EXP 7)
4 Dimensión RESPONSABILIDAD													
Ítem	Univocidad		Pertinencia					Importancia					Observaciones / Sugerencias
	Si	No	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
4.1	IIII	I				III	III				III	III	Mejor redacción, evitar sigla (Exp. 5)
4.2	IIII					I	IIII				I	IIII	
4.3	IIII					I	IIII				I	IIII	
4.4	IIII					I	IIII				I	IIII	

Categorías de las respuestas recibidas

Los comentarios y respuestas recibidas por los especialistas fueron organizadas en tres categorías que facilitaron su análisis:

1. Potencialidad de los instrumentos
2. Propósito e impacto
3. Ajustes metodológicos

A continuación, son integrados los aportes asociados a cada una de estas categorías.

Potencialidad de los instrumentos

“

“Los indicadores considerados en las plantillas están contruidos de tal manera que permiten la reflexión, el recuerdo y el análisis de los procesos implicados en los indicadores de las distintas dimensiones. Como resultado del análisis reflexivo es posible la generación de ideas que aterricen en procesos de transformación, contribuyendo, así a la creación de conocimiento”. (Exp.1)

"Las dimensiones e indicadores en las plantillas A y B, son importantes para alcanzar el objetivo". (Exp. 2)

“Los indicadores responden adecuadamente a las dimensiones trabajadas. Se constituye en un instrumento que facilitará el análisis de las percepciones de los participantes de cara al diseño de una política organizacional focalizada”. (Exp. 3)

“Con respecto a su potencial sensibilizador, en general no creo que este tipo de instrumentos sean capaces, por sí solos, de promover la reflexión crítica si no hay una base previa que facilite este proceso superior de pensamiento. Y sobre todo pensando en colectivos”. (Exp. 4)

"Cumple en gran medida con los criterios planteados". (Exp. 5)

“Los indicadores no presentan dificultades en la comprensión de los mismos”. (Exp. 6)

”

La mayoría de las respuestas obtenidas validan los indicadores seleccionados para cada uno de los ejes temáticos. Resulta interesante el aporte que destaca la posibilidad de rescatar, desde la consulta, la percepción de los implicados como insumo para las políticas de cambio.

Propósito e impacto

“

“Considero que en el tema del cambio organizacional son muchas las aristas de su abordaje y que se pueden trabajar”. (Exp. 2)

“Creo que ambas plantillas son básicamente movilizadoras, ¿en qué medida?: depende de cómo sean las condiciones de su aplicación y de las características de los encargados de manejarlas. Lo mismo vale para su capacidad heurística, creo que puede promover algunas posibilidades para desarrollar acciones generadoras de conocimiento, de nuevo, dependiendo de su proceso de aplicación”. (Exp. 4)

“Las TIC suponen mejoras en nuestra calidad de vida para gestionar la información: recibir, emitir, procesar, almacenar, recuperar y manipular. Incluir el valor de las prácticas de aprendizaje desde la visión del alumnado; apuesta por metodologías activas y dialógicas, con comunicación y descubrimiento compartido y adopción de estrategias y mecanismos que aseguren una evaluación para el aprendizaje dinámica y Procesual”. (Exp. 7)

”

Los aportes brindados desde esta perspectiva destacan el valor de las prácticas de registro, evaluación y análisis como las que sustentan a esta propuesta. Representan alternativas que interpelan a los directos implicados y permiten visualizar y mover dinámicas que tal vez no habían sido registradas hasta ese momento.

Ajustes metodológicos

“Poca presencia en los indicadores de las tecnologías de la información y comunicación”. (Exp. 6)

Este aporte deja en evidencia la necesidad de revisar los indicadores asociados con la incorporación de las tecnologías y su impacto en los ejes temáticos que aborda este estudio.

Univocidad, Pertinencia e Importancia

A partir de los resultados obtenidos a través de las plantillas de valoración de expertos y con el propósito de valorar los criterios de univocidad, pertinencia e importancia en relación con los ejes conceptuales “transición entre modelos y gestión del conocimiento”, se generaron gráficas que ofrecen una representación más clara de la opinión de los expertos respecto a los acuerdos con los ítems que ofrece la herramienta.

El criterio univocidad se evaluó mediante la categorización “sí” o “no”, observándose una marcada tendencia hacia la respuesta “sí” en la mayoría de los casos. Los criterios pertinencia e importancia se valoraron en una escala del 1 al 5, donde la mayoría de los registros de los expertos se situaron entre los valores 3, 4 y 5, indicando un alto rango de acuerdo.

Se observó que las respuestas relacionadas con el eje “gestión del conocimiento” mostraron una mayor tendencia hacia el acuerdo en comparación con el eje “transición entre modelos”. Si bien la mayoría de los aportes recibidos acuerdan la presencia de los tres principios, la variabilidad generada a la interna del eje “transición entre modelos”, amerita un análisis detallado y posibles ajustes en algunos de sus componentes.

A continuación, se muestra un ejemplo de las gráficas teniendo en cuenta los 3 criterios mencionados previamente.

Figura 4. Univocidad.

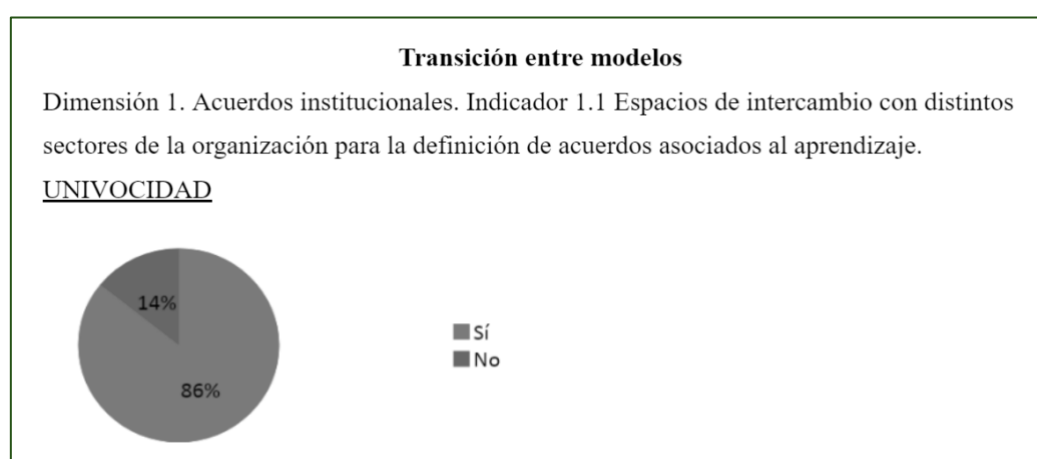


Figura 5. *Pertinencia.*

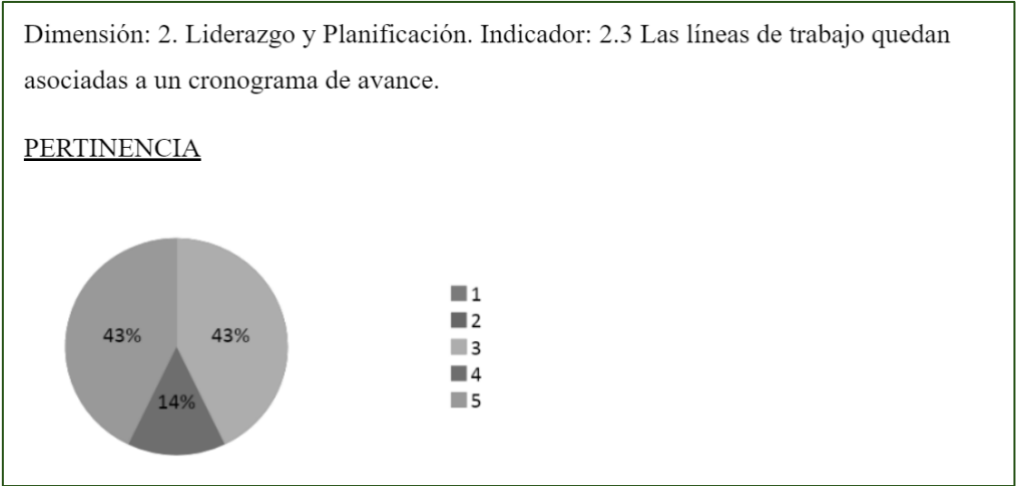
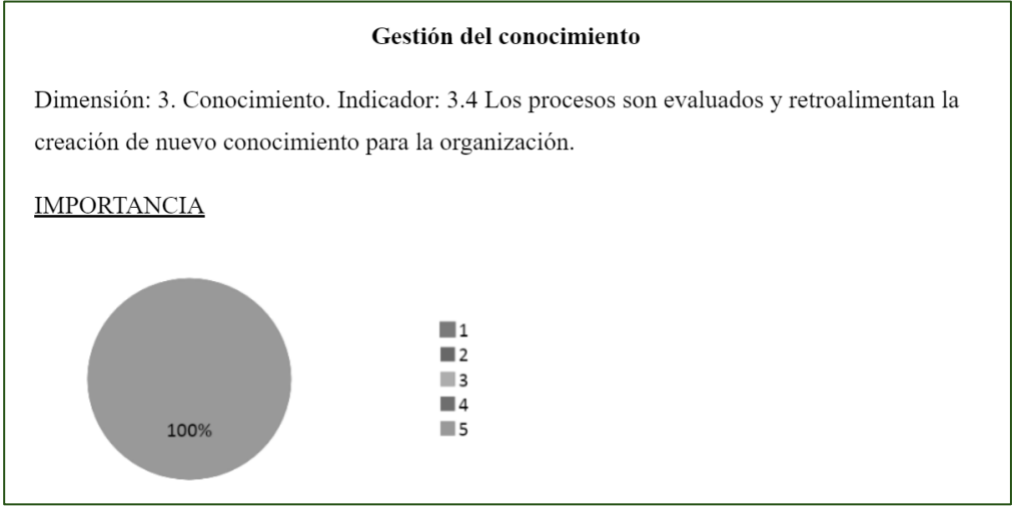


Figura 6. *Importancia.*



Conclusiones

El proceso de consulta a expertos resultó altamente significativo por los aportes brindados desde la perspectiva y experiencia de cada uno de ellos. Analizando los resultados globales de la consulta, es posible concluir que ambas herramientas son consideradas viables y potentes para indagar sobre las dinámicas en las que hacen foco: las asociadas a la transición entre modelos y la gestión de conocimiento.

Los indicadores integrados a cada eje temático permiten capitalizar los registros y posterior análisis de las percepciones, de quienes suelen estar integrados en los procesos de innovación y cambio.

El eje “gestión del conocimiento” mostró una mayor tendencia hacia el acuerdo en comparación con el eje “transición entre modelos”.

Los aportes asociados a los potenciales sensibilizador, heurístico y movilizador de ambas herramientas, fue puntuado por la mayoría de los consultados en los valores 4 y 5 de la escala, los cuales refieren a los niveles más significativos.

En cuanto a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia de las distintas dimensiones y sus analizadores, la mayoría de los registros también se ubicaron en los valores 4 y 5, indicando alto acuerdo. De todas formas, han sido considerados algunos comentarios que resultaron de interés para ser tenidos en cuenta en el ajuste de estas herramientas. Entre otros destacamos: “evitar el uso de siglas y mejorar la redacción” (Exp.5); “cambiar asignatura por unidad curricular; reemplazar personas por actores” (Exp. 6); “en vez de “a la interna” se podría decir al interior de la institución” (Exp. 7).

Referencias

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G. y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo. *Páginas de Educación*, 13(1).
- Bolívar, A. (2018). La autoevaluación como vía para la construcción de una escuela mejor. *Rev. de Administración y Empleo Público (RAEEP)*, (4).
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Cuesta, O. y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos. *Sophia Educación*, 17(1).
- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos: ¿una apuesta pendiente? En: *Rev. de la Asociación de Inspectores de la Educación de España*, (33).
- Gairín, J. (2023). Prácticas Profesionales basadas en evidencias y organizaciones que aprenden. *Perfiles Educativos*, 45(118).
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de Centros Educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Rev. Páginas de Educación*, 9(1).
- Hargreaves, A. (2009). El liderazgo sustentable y el cambio en tiempos de confusión. *Rev. de Educación*, 9.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena Escuela, Experiencias y lecciones*. Fundación Chile.
- Rodríguez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones*. La Muralla.
- Sierra, G. (2016). *Liderazgo educativo en el siglo XXI desde la perspectiva del emprendimiento sostenible*. Universidad EAN.

Vázquez, M., Boragno, P., Coitinho, V., De Armas, M., Díaz, E. y Piedra Cueva, V. (2023) *Coordenadas conceptuales para analizar procesos de cambio en educación*. Simposio. En: VII Congreso Internacional EDO. UAB.

Anexos

Fichas de evaluación enviadas a los expertos.

GRILLA DE ANÁLISIS GENERAL DE LAS PLANTILLAS A Y B					
Criterios 1	1	2	3	4	5
Potencial sensibilizador: capacidad de promover espíritu reflexivo y crítico.					
Potencial heurístico: capacidad de contribuir a la generación de conocimiento.					
Potencial movilizador: capacidad de desencadenar procesos de mejora y transformación.					
Observaciones:					

*Donde 1 es “Ninguno” y 5 es “Completamente”

ANALIZADOR DEL CAMBIO DESDE LA PERSPECTIVA DE “TRANSICIÓN ENTRE MODELOS EDUCATIVOS”
PLANILLA A

Dimensión		Indicadores	1	2	3	4	5
Acuerdos Institucionales	1.1	Espacios de intercambio con distintos sectores de la organización para la definición de acuerdos asociados a los aprendizajes.					
	1.2	Antecedentes de acuerdos institucionales definidos por consenso.					
	1.3	Existencia de registros sistematizados de los acuerdos negociados.					
	1.4	Existencia de intercambios con otras organizaciones de medio (redes de colaboración).					
Liderazgo y planificación	2.1	Se cuenta con criterios claros que definan las estrategias de mejora que el centro se propone implementar.					
	2.2	Las líneas de trabajo definidas guardar relación con la mejora de los aprendizajes.					
	2.3	Las líneas de trabajo quedan asociadas a un cronograma de avance.					
	2.4	Las líneas de trabajo integran a personas de los distintos sectores de la organización.					
	2.5	Las líneas de trabajo integran a otros actores el contexto (redes de colaboración).					
Conocimiento	3.1	Se identifican evaluaciones que generan conocimientos en la organización.					
	3.2	Hay indicios de que surgen procesos de auto regulación en sectores de la organización que se basan en los conocimientos generados por la organización.					
	3.3	Los conocimientos generados se asocian a la mejora de los aprendizajes.					
	3.4	Los conocimientos generados se sistematizan y comparten con otros sectores.					
Responsabilidad	4.1	Las evaluaciones que los aprendizajes son tanto por asignaturas como integrales.					
	4.2	Las informaciones llegan a todos los sectores implicados de la organización.					

	4.3	Las inequidades en los aprendizajes aparecen como foco de la organización.					
	4.4	Existen estrategias para enfrentar las dificultades identificadas en los aprendizajes.					

ANALIZADOR DEL CAMBIO DESDE LA PERSPECTIVA DE “LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO”
PLANILLA B

Dimensión		Indicadores	1	2	3	4	5
Acuerdos Institucionales	1.1	Existen espacios periódicos, de análisis e intercambio de experiencias pedagógicas, del centro educativo.					
	1.2	Existen encuentros periódicos, de intercambio de experiencias pedagógicas, con actores o equipos de otros centros educativos.					
	1.3	Registro sistemático de los intercambios de experiencias.					
	1.4	Acuerdo de conformación de “equipos internos” para abordar problemas definidos colectivamente.					
Liderazgo y planificación	2.1	Existe una planificación con estrategias de Creación y Gestión del Conocimiento (en lugar de la sigla poner todo CGC).					
	2.2	Se implementan instancias que fomentan la socialización de conocimientos.					
	2.3	Se implementan instancias que facilitan la explicitación de conocimientos tácitos.					
	2.4	Se promueve la conformación de “equipos autoorganizables” con autonomía y toma de decisiones, que abordan los problemas diagnosticados en el centro educativo. características de estos grupos para ver si son confiables, equipos o redes autoorganizables?					
	2.5	Las líneas de trabajo integran a otros actores del contexto (redes de colaboración).					
Conocimiento	3.1	Se identifican conocimientos tácitos que pasan a ser explícitos, de forma que sean comprendidos por todos.					
	3.2	Se identifican conocimientos individuales que pasan a ser colectivos.					
	3.3	El conocimiento es compartido con otras organizaciones de la comunidad.					

	3.4	Los procesos evaluados retroalimentan la creación de nuevos conocimientos para la organización.					
Responsabilidad	4.1	El liderazgo comparte las estrategias implementadas al resto de la organización, para promover el Creación y Gestión del Conocimiento (CGC).					
	4.2	Las redes (o Los equipos?) autoorganizables comparten los abordajes de los problemas que preocupan al colectivo.					
	4.3	El liderazgo y las redes (o los equipos?) velan por la sistematización de los procesos para la generación de conocimientos.					
	4.4	La organización comparte los conocimientos con las familias y la comunidad educativa.					

Reflexiones sobre la gestión de la autonomía del aprendizaje

Mayté Pérez Vences



Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle San José, Costa Rica. Es investigadora responsable del proyecto sobre la autonomía del estudiante en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica Tuxpan.

 mayperez@uv.mx

Marilú Villalobos López



Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle San José, Costa Rica. Es coinvestigadora en el proyecto sobre la autonomía del estudiante en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica Tuxpan.

 mvillalobos@uv.mx

Rafael Herrera González



Grado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Es becario e investigador en el proyecto sobre la autonomía del estudiante en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica Tuxpan.

 zs19007287@estudiantes.uv.mx

Introducción

Uno de los principales retos del sistema educativo en México, es fomentar el autoestudio entre su comunidad estudiantil; está presente en el currículo de cada uno de los niveles que lo integran; se trata de un reto que no es nuevo, desde décadas anteriores se ha contemplado en el currículo desarrollar esa competencia en los estudiantes; sin embargo, ha sido complicado lograrlo, y no se puede hablar de una causa en específico sino más bien, el resultado actual es provocado por una gran diversidad de situaciones.

Las reflexiones que se plasman en el presente documento se derivan de nuestra experiencia profesional en educación superior y de los avances de una investigación que se realiza, sobre la autonomía del estudiante, al interior de la facultad de Pedagogía, que oferta la Universidad Veracruzana.

Se trata de una investigación que explora el contexto de los estudiantes universitarios, específicamente lo relacionado con las estrategias de estudio que están empleando para apropiarse no sólo de conocimientos significativos, sino de los hábitos indispensables para poder evidenciar aprendizajes autónomos.

A manera de contextualización podemos mencionar que la Universidad Veracruzana es una institución de educación superior pública, en la que opera el Modelo Educativo Integral y Flexible, en este modelo se distingue como una de sus prioridades lograr que el estudiante sea autónomo en su proceso de aprendizaje.

Por supuesto, teniendo claro que el aprendizaje autónomo es el resultado de ambientes de aprendizaje en donde convergen acciones intencionadas (estrategias de enseñanza) y hábitos o acciones por parte del estudiante (estrategias de estudio). En relación con las segundas, Aebli (2001) opina que se necesita que el alumno conozca sus procesos de aprendizaje: reflexión sobre su desarrollo real e ideal, y sobre cómo él, con base en este saber, aprende a proceder en la práctica, por medio del desarrollo de procedimientos de autodirección y por medio del ejercicio.

Con este referente, los objetivos del presente estudio son: analizar las implicaciones de la autonomía del estudiante y realizar una revisión de estas estrategias utilizadas por los estudiantes, a través de la percepción de él mismo en torno a ellas, identificando las fortalezas y debilidades.

Puntualizando que, el hecho de que los estudiantes logren demostrar autonomía en su aprendizaje es prioridad de todos los programas educativos que oferta la Universidad Veracruzana, para cumplir con la meta de formar profesionales cualificados que sean capaces de responder de manera eficaz a los retos que el contexto le imponga.

Por otro lado, para el estudiante significa tener la capacidad de consolidar su formación académica, pues existe mayor probabilidad de que adquiera las competencias estipuladas para su formación.

Es por ello, que es muy importante el estudio de los ambientes de aprendizaje, analizando dos variables: una la actuación de los estudiantes incluyendo su percepción en relación con sus procesos de aprendizaje y la otra las actuaciones docentes, es decir, las estrategias utilizadas por los académicos para generar entornos propicios para el aprendizaje significativo, pero también para fomentar la autonomía del estudiante.

La investigación se circunscribe en la primera variable y como ya se mencionó se presentan las reflexiones derivadas de los avances que se tienen hasta la fecha.

El diseño metodológico de la investigación es cuantitativo, se trata de un estudio *Descriptivo* cuyo propósito es, como lo mencionan Hernández et al. (2010), describir la situación, especificando sus propiedades importantes. Se utiliza la técnica de *encuesta*, de acuerdo con Rojas (2010) consiste en recopilar información de una población o muestra objeto de estudio, que contempla preguntas derivadas de los indicadores que se exploran.

Y, el instrumento que se utiliza para recolectar la información es el *cuestionario*, cuyas preguntas tendrán alternativas de respuesta cerradas y abiertas; la aplicación se realizará a través de un formulario de *Google forms*.

Desarrollo

De entrada, se realiza un análisis de lo que implica la autonomía, posteriormente se muestra cómo se contempla su promoción a lo largo del currículo en el sistema educativo mexicano y finalmente se presentan los avances de la investigación. De acuerdo con Barahona (2009) es la “capacidad de autorregulación, de expresar lo que se piensa, tratando de rebasar a quien guía en la universidad...es un proceso que se gesta desde el hogar y refuerza en las instituciones educativas...evoluciona en la medida que la persona madure” (p.39). Por su parte, Cárcel (2016) menciona que “el aprendizaje autónomo es un proceso donde la propia persona autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (p.54).

En el mismo sentido, Zhoulin (2007) (como se citó en Luelmo, 2020) hace alusión a alumnos autónomos, como aquellos que son responsables de su proceso de aprendizaje, están tomando iniciativas y trabajando con materiales más allá del aula; que aprovechan las oportunidades que les brindan las nuevas tecnologías y la sociedad global para abordar su aprendizaje desde otro punto de vista. Por lo tanto, como lo menciona Sanz (1998) el aprendizaje autónomo requiere de un enlace entre variables cognitivas y las afectivo/motivacionales, que deben tener presentes en el momento de diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje.

En suma, lograr una autonomía en el aprendizaje implica que los alumnos reflexionen sobre su conocimiento y también sobre lo que les motiva a aprender; que sean independientes, responsables, que posean la capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje; características que no se adquieren o desarrollan de la noche a la mañana, sino que son resultado de un proceso largo, consciente y que se va consolidando con el paso de los años; para lo cual es muy importante la gestación de ambientes de aprendizajes que la propicien.

Lo anterior implica, como lo menciona Monereo (2007) un proceso metacognitivo, entendiendo la Metacognición como la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que se destacan el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia. Lograr que los estudiantes sean autónomos en su aprendizaje, es una meta que se ha estipulado con claridad en el currículo de la política educativa, del Sistema Educativo Mexicano, a lo largo de su historia.

En el actual sexenio del Licenciado Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), no es la excepción, se pone en marcha un proyecto, llamado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con enfoque humanista que la Secretaría de Educación Pública está implementando con el objetivo de promover la formación integral de las y los estudiantes.

Se trata de una concepción de la educación que promueve la transformación de la sociedad. Un cambio curricular que aplica a la trayectoria de los 0 a los 23 años (abarcando todos los niveles educativos hasta el pregrado), “con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para

toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente”. (SEP, 2019, p.2). Por lo tanto, la orientación de la NEM, adecuará los contenidos y replanteará de la actividad en el aula para alcanzar la premisa de aprender a aprender de por vida.

El hecho de que haya claridad sobre las implicaciones de la autonomía del aprendizaje y que se estipule como meta, dentro del currículo de los diferentes niveles educativos del Sistema Educativo Mexicano, no garantiza su logro. Lo cierto es que se observa un rezago y falta de autonomía del estudiante, indistintamente del nivel.

Este contexto propicia la gestación de trabajos de investigación que aporten al conocimiento de esta problemática y se diseñen propuestas de mejora, como es el caso la investigación que está en pleno proceso y cuyos avances se describen a continuación. Se cuenta con una revisión teórica del tópico que se investiga, la cual dio fundamento al diseño del instrumento (cuestionario) que se utilizará, para recolectar la información de las personas objeto de estudio. El instrumento contiene 24 preguntas cerradas, derivadas de las categorías siguientes:

Motivación para el estudio

1. ¿Te gusta estudiar la Licenciatura en Pedagogía?
2. ¿Te sientes satisfecho de la forma en que realizas tus tareas escolares?
3. ¿Te sientes animado al establecer metas específicas en tu preparación académica?
4. ¿Te gusta planear y organizar para cumplir con tus compromisos académicos?

Iniciativa para el desarrollo de actividades

5. ¿Elegiste la Licenciatura en Pedagogía por iniciativa propia?
6. ¿Esperas a que te proporcionen indicaciones para realizar tus actividades escolares?
7. ¿Procuras leer información adicional a la que se te requiere?
8. ¿Con qué frecuencia buscas información adicional a la que se te solicita?
9. Después de los temas tratados en clase ¿Qué recursos utilizas para ampliar la comprensión de estos?

Estrategias cognitivas

10. Cuando revisas un nuevo material, ¿Comparas la nueva información con lo que ya sabes, tratando de identificar similitudes y diferencias, entre lo que ya sabías y la nueva información?
11. Cuando revisas un nuevo material ¿creas imágenes mentales o cuadros mentales con el fin de poder visualizar lo que se está procesando?
12. Cuando revisas un nuevo material ¿identificas el tema central y las ideas que giran en torno a él?

13. Cuando revisas nueva información, ¿clasificas o agrupas las ideas que están vinculadas en algún sentido y las etiquetas?
14. Cuando revisas una nueva información, ¿identificas relaciones (causa/efecto, orden temporal, todo/parte, de mayor rango/de menor rango)?
15. Cuando analizas una información nueva, ¿la transfieres o aplicas a situaciones similares?
16. ¿Revisas apuntes o tareas, repasas las ideas principales, desarrollas instrumentos mnemotécnicos, etc. para la producción de conocimiento?
17. Cuando revisas un texto y hay palabras que no sabes lo que significan ¿Cuál de las siguientes acciones realizas? Puedes marcar más de una respuesta:
 - Seguí leyendo_____
 - Traté de deducir lo que significa en el contexto_____
 - Lamenté no tener en ese momento donde buscarla (diccionario, celular, computadora) _____
 - Otra:
18. Cuando revisas una información nueva ¿tratas de entenderla a través de ejemplos, contraejemplos, analogías o comparaciones?
19. Para entender una nueva información ¿utilizas el parafraseo o resumen, para enunciar las ideas principales con tus propias palabras?
20. Cuando revisas una nueva información te planteas preguntas respecto de la información analizada?

Metacognición sobre el estudio

21. ¿Te das cuenta de las acciones que facilitan tu aprendizaje?
22. ¿Percibes tus debilidades para lograr culminar una tarea?
23. ¿Te autoevalúas después de culminar una actividad?
24. ¿Identificas los procedimientos cognitivos adecuados para desarrollar una tarea?
25. Cuando revisas una nueva información ¿identificas los vacíos que impiden tu comprensión y buscas información de ello?

Conclusiones

La literatura revisada, permite identificar que llegar a la autonomía requiere que el alumno conozca sus procesos de aprendizaje, que reflexione sobre su desarrollo real e ideal, y sobre cómo él, con base en este saber, aprende a proceder en la práctica, por medio del desarrollo de procedimientos de autodirección y por medio del ejercicio. Por supuesto, los procesos

motivacionales son indispensables, es decir, es importante que el alumno sea consciente de qué lo motiva a aprender.

Se coincide con Toro (2004) quien menciona que el rol de la universidad tan solo es el de proveer un ambiente y un conjunto de recursos e instrumentos que el estudiante autónomamente usa o desecha libremente para lograr seguir adelante.

El estudiante universitario (de la Universidad Veracruzana), se encuentra inmerso en un escenario educativo que se caracteriza por ser flexible y centrado en el estudiante, resulta indispensable que los estudiantes hayan logrado un nivel de autonomía, que le permita ser el actor principal en la adquisición de su aprendizaje; obviamente lo anterior implica adquirir y demostrar una amplia gama de habilidades para alcanzar esta meta tan deseada.

Se podría enlistar una lista amplia de requerimientos necesarios para el alumno logre la autonomía en su aprendizaje, sin embargo, resalta la motivación, es primordial que el estudiante asuma la decisión meditada de involucrarse y comprometerse en el proceso.

La información que se recolecte con el cuestionario permitirá conocer la percepción del estudiante, en relación con las estrategias que adopta para avanzar hacia su autonomía en el aprendizaje; así como sus fortalezas y debilidades.

Referencias

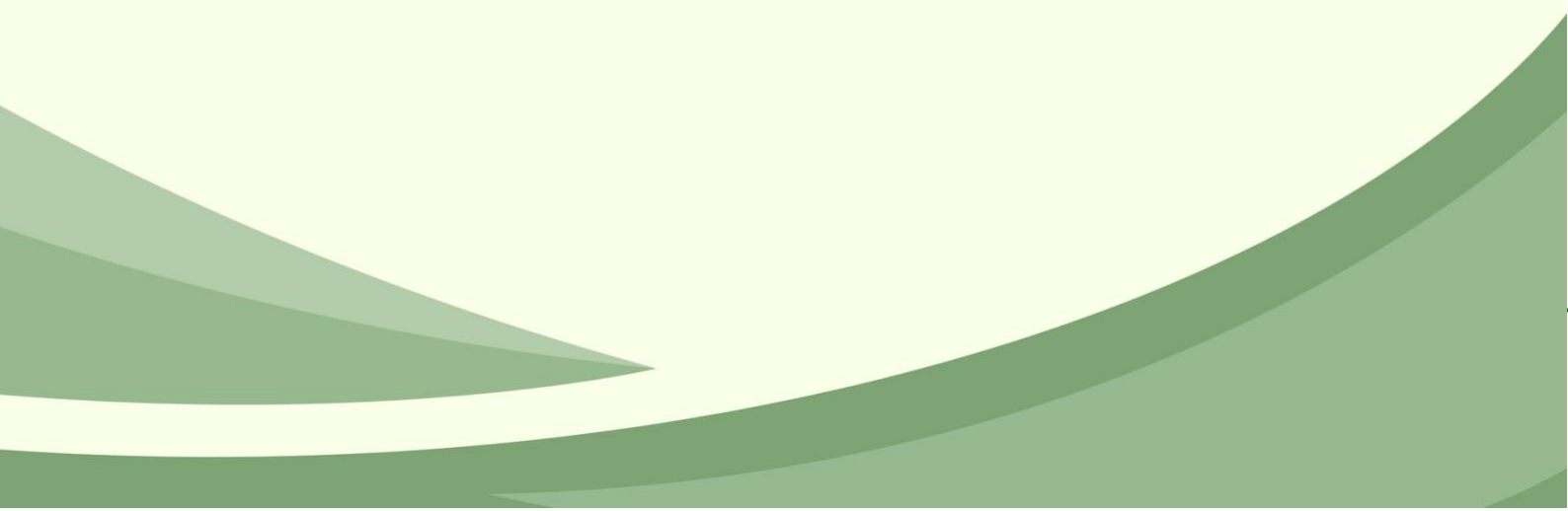
- Aebli, H. (2001) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Barahona Urbano, H. (2009). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Revista Entramado*, 5(2), 28-42 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265419724003>
- Cárcel Carrasco, F.J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62. <http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85/>
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Luelmo Del Castillo, M.J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela
- Rojas Soriano, R. (2010). *Guía para realizar Investigaciones Sociales*. Plaza y Valdez.

- Sanz De Acedo, M.L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Desclée De Brouwer.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Toro, J.R. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales*. 1(19), 119-124. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5377/5185>
- Universidad Veracruzana. (2022). *Misión y Visión*. <https://www.uv.mx/universidad/mision-y-vision/>

A photograph showing several hands holding different colored markers (red, orange, green) over a light-colored table. The hands are positioned as if about to start a collaborative activity. A semi-transparent green rectangular box with white L-shaped corner brackets is overlaid on the image, containing the chapter title.

CAPÍTULO 3

**Gestión para la inclusión educativa en la
complejidad contemporánea**

Abstract green shapes, including a large curved shape on the left and a smaller one on the right, set against a light green background.

La inclusión en el aula escolar: La ética profesional pedagógica

Jan Jaret Barrios González



Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Veracruzana (en curso). Es investigador en el proyecto "La inclusión en el aula escolar: una respuesta ética contemporánea" en la misma universidad.

✉ zs19007279@estudiantes.uv.mx

José Feliciano García González



Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Participa como investigador en el proyecto "La inclusión en el aula escolar: una respuesta ética contemporánea" en la misma universidad.

✉ zs19007276@estudiantes.uv.mx

Diana Laura Santes Ruiz



Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Veracruzana (en curso). Es asesora educativa en el Instituto Nacional de Educación para Adultos Mayores y participa como investigadora en el proyecto "La inclusión en el aula escolar: una respuesta ética contemporánea" en la Universidad Veracruzana.

✉ zs20009251@estudiantes.uv.mx

Introducción

El trabajo aborda el tema de la inclusión como elemento esencial en el aula educativa; En la cual participaron 20 profesores de un total de 33 educadores, pertenecientes la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan; durante el periodo febrero-julio 2024. Siendo el propósito del estudio, recabar información relevante sobre como la ética de la inclusión permea su quehacer docente.

Para lo cual, los educadores se seleccionaron en base a un proceso estadístico no probabilístico por conveniencia, al escoger a los sujetos de investigación a partir de su disponibilidad y tiempo para resolver el instrumento, que estuvo compuesto de 10 preguntas; el método seleccionado fue cuantitativo-exploratorio que busca describir un fenómeno social poco estudiado y que sirva como orientación a posteriores investigaciones.

Desarrollo

La educación inclusiva es un proceso que se ha estado observando desde muchas décadas atrás, sin embargo, no se ha visto detalladamente como lo vemos ahora en el siglo XXI. Entre sus antecedentes se pueden encontrar a San José de Calasanz y “El informe de Warnock en Inglaterra (1978), que inspiró la ley de Educación de 1981 y dio un impulso definitivo a la Integración” (Amaro, 2018, p. 80).

A este respecto, Arnaiz (2002, en García Cedillo et al., 2013), expone que los procesos de inclusión “representan un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo y asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros que asisten a una escuela regular”.

A lo que hace referencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, a través de la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017, en Briscioli y Terigi, 2020), “la inclusión educativa es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes”.

En ambas definiciones se incluye como un proceso y una interpretación a los obstáculos que se ven envueltos los estudiantes por sus limitaciones, tales como la falta de formación docente, la escasez de recursos en las instituciones educativas, la discriminación y los prejuicios entre los alumnos, docentes y directivos. Mientras que el compañerismo y la colaboración de los docentes y directivos impulsa la inclusión entre alumnos y todo el cuerpo dentro de la institución facilitando la integración, y dando pie a poder obtener recursos necesarios.

Cuestión que fortalece la UNESCO (2015) al asegurar que las políticas educativas pueden influir a favor de las practicas inclusivas, estableciendo e impulsando el derecho a la educación en todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base para una educación de calidad para todos y todas.

Sobre este tema, México tiene algunas normativas o programas que protegen e impulsan el desarrollo de la educación inclusiva, tales como Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación, Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (Briscioli y Terigi, 2020), por mencionar algunas; a si vez, de los 194 países analizados, hay cinco-dos de ellos latinoamericanos- que tienen leyes de educación inclusiva que abarcan a todos los alumnos. Ellos son: Chile, Italia, Luxemburgo, Paraguay y Portugal (Llorente, 2020).

De esta forma, la Educación Inclusiva promueve que todos los seres humanos, sin importar sus orígenes, aprendan juntos, como iguales, aunque presenten algún problema de aprendizaje o discapacidad. Sustentado en valores como la empatía, cooperación, fortaleza, colaboración, entre otros.

Por lo tanto, la promoción y desarrollo de la inclusión, la equidad y la ética en las instituciones educativas deben orientar todas las políticas, planes y estrategias educativas, y no verse y aplicarse como un programa ajeno o complementario. Es darle la importancia merecida ya que la

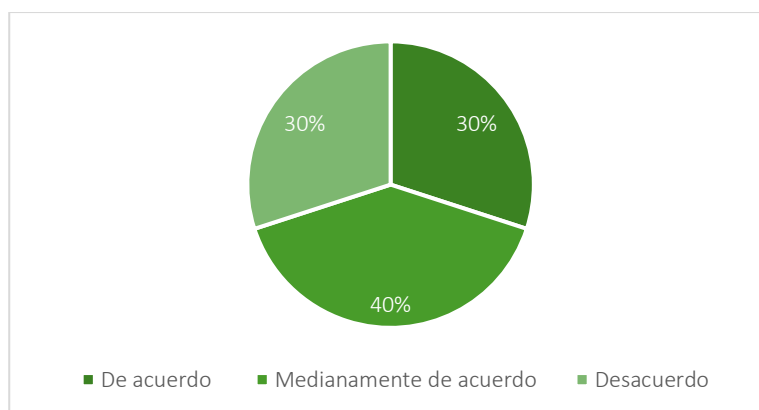
educación es un derecho de todos, como seres humanos y es el impulso para que las escuelas sean más inclusivas, equitativas e integrales.

Con relación a lo anterior, la ética se refiere al conjunto de principios, valores y normas que guían la práctica educativa y la conducta profesional de quienes se dedican a la enseñanza y al trabajo educativo en general. Es fundamental garantizar un ambiente de aprendizaje seguro, inclusivo, equitativo y respetuoso, y para establecer relaciones de confianza entre educadores, estudiantes, familias y la comunidad educativa en general. En este sentido, opina Ibarra (2005) en Coasaca et al. (2016), “la ética profesional es la expresión de una conciencia moral que posibilita el logro del bienestar social y contribuye a la realización plena del profesionista” (p.224).

Cuestión que se plasma en el proceso educativo a través de la inclusión, la adaptabilidad del docente y su ética profesional, aspectos que tienen un papel relevante, que permite realizar estrategias, materiales y evaluaciones que contribuyen el crecimiento y desarrollo de todos los alumnos.

En este contexto socioeducativo, la educación inclusiva no es solo tarea de los administradores y directivos de las instituciones educativas, es labor en conjunto con los diversos actores educativos enfocados en la formación y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes independiente de su contexto de origen, situación económica, así como intelectuales e ideológicas.

Figura 1. Concepto de los docentes sobre la educación inclusiva.



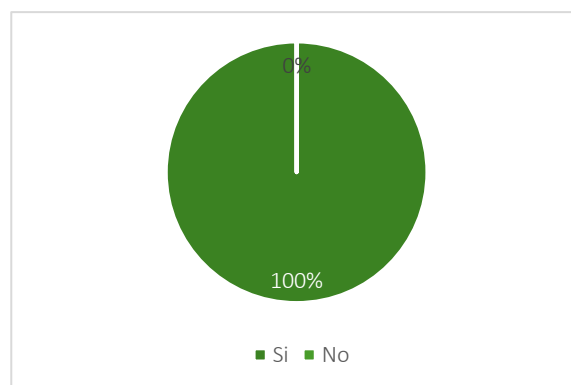
Un (30%) de los participantes indican la importancia de adoptar una perspectiva humanista en la educación, donde se reconoce la diversidad de los estudiantes y se busca eliminar las barreras que puedan obstaculizar su participación en el proceso educativo.

Un (40%) resalta la necesidad de integrar a todos los estudiantes en el sistema educativo, brindando atención a sus necesidades individuales y adaptando las prácticas educativas para garantizar su participación y aprendizaje.

El (30%) de las respuestas hacen hincapié en la importancia de tratar a cada estudiante de manera equitativa y respetuosa, reconociendo y considerando sus características individuales. Se destaca la necesidad de crear un ambiente de confianza y pertenencia donde cada estudiante se sienta valorado y comprendido en su proceso de aprendizaje.

Las respuestas muestran una comprensión profunda de la educación inclusiva como un enfoque holístico que busca no solo integrar a todos los estudiantes en el sistema educativo, sino también atender sus necesidades individuales y crear un ambiente de respeto y equidad en el aula.

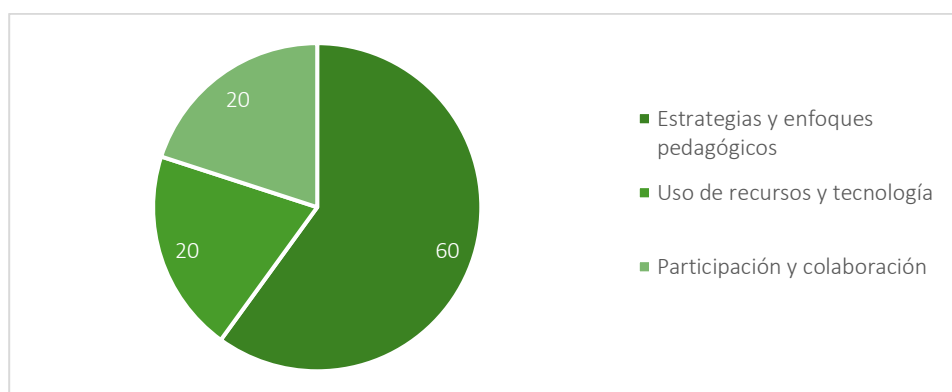
Figura 2. Promoción de la Educación Inclusiva en el aula escolar por parte de los docentes y su ética de difusión.



Estas respuestas indican un compromiso total por parte de los docentes hacia la promoción de la educación inclusiva en su práctica diaria. Esto sugiere que todos los encuestados reconocen la importancia de crear un ambiente educativo que sea accesible y acogedor para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales.

La unanimidad de respuestas afirmativas sugiere un fuerte compromiso profesional y ético por parte de los docentes hacia la promoción de la educación inclusiva en su práctica, lo que refleja una comprensión y aceptación generalizadas de la importancia de este enfoque en el contexto educativo.

Figura 3. Actividades que promueven los docentes en su práctica educativa sobre la Educación Inclusiva.



Las respuestas proporcionadas (60%) revelan una variedad de estrategias y enfoques pedagógicos utilizados por los encuestados para promover la educación inclusiva en su práctica docente. Estos incluyen la valoración y empatía hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), el fomento del aprendizaje colaborativo, el respeto a la diversidad cultural, y el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. Además, se destaca la importancia de la comunicación activa, el

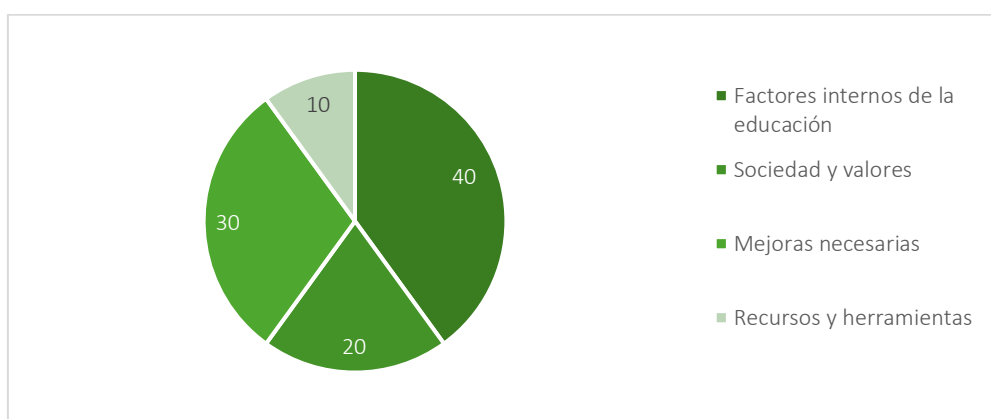
respeto a la diversidad y la promoción de valores en el aula, por lo tanto, la ética sugiere al docente tener un compromiso dentro de sus actividades sin llegar a imparcialidades e injusticias en los alumnos.

Un aspecto destacado (20%) es el uso de recursos visuales, como videos, para promover la reflexión y la comprensión de temas relacionados con la diversidad y la inclusión en el aula. Esta estrategia demuestra una adaptación a las herramientas tecnológicas disponibles para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover una mayor comprensión de la diversidad dentro de la comunidad educativa.

Las respuestas también hacen hincapié (un 20%) en la importancia de la participación grupal y el trabajo colaborativo como medios para fomentar la inclusión y el respeto mutuo en el aula. Esta estrategia promueve la interacción entre los estudiantes, el intercambio de ideas y la valoración de las opiniones de cada individuo.

Las respuestas revelan un compromiso activo por parte de los docentes hacia la promoción de la educación inclusiva en su práctica docente, utilizando una variedad de estrategias pedagógicas, recursos y enfoques centrados en la valoración de la diversidad, la participación activa y el trabajo colaborativo.

Figura 4. Principales obstáculos en el aula para promover la Educación Inclusiva.



Un 40% de los encuestados destacó la importancia de abordar los aspectos internos de la educación. Además, resaltaron la importancia de entender la diversidad de necesidades educativas entre los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales.

El 20% de los participantes expresó preocupaciones sobre la sociedad y los valores que la sustentan. Enfatizaron la necesidad de desafiar la idea de que solo existe una forma "correcta" de vivir en sociedad y destacaron la importancia de fomentar la tolerancia y la aceptación de la diversidad. Esta visión sugiere que el sistema educativo debe desempeñar un papel activo en la promoción de valores de inclusión y respeto mutuo, preparando a los estudiantes para vivir en un mundo diverso y complejo.

Un 30% de los encuestados enfatizó la necesidad de realizar mejoras en varios aspectos del sistema educativo y la sociedad en general. Resaltaron la importancia de promover una cultura de respeto, colaboración y apertura a diferentes perspectivas. Además, abogaron por una mayor

conciencia sobre temas educativos y sociales, así como por la mejora de los recursos y la infraestructura escolar para garantizar un entorno educativo óptimo para todos los estudiantes.

El 10% restante de los encuestados destacó la importancia de mejorar los recursos y herramientas disponibles en el sistema educativo. Esto incluye desde el acceso a materiales didácticos actualizados hasta la implementación de tecnología educativa avanzada y la mejora de la infraestructura escolar. Estas sugerencias apuntan a la necesidad de modernizar y optimizar los recursos disponibles para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

Discusión

En base a los datos obtenidos, los profesores universitarios tienen claro lo que es la educación inclusiva y su importancia en las instituciones educativas para evitar la falta de equidad y la discriminación entre estudiantes y profesores; lo cual concuerda con Arnaiz (2002) en García Cedillo et al. (2013) la inclusión representa un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo y asegura que los estudiantes con discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros que asisten a una escuela regular. Por lo cual hay concordancia entre ambas opiniones.

Cuestión que se reafirma en las respuestas del estudio cuando la Organización de las Naciones Unidas (2017) en Briscioli y Terigini (2020) hacen referencia que la inclusión educativa es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.

Conclusiones

La Educación Inclusiva en las aulas escolares, como parte fundamental del beneficio al aprendizaje de los alumnos universitarios, es aplicada por los docentes en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, ya que se tiene claro su concepto, así mismo se crean actividades para promoverla entre los alumnos, aunque su frecuencia de aplicación varía entre docentes por diferentes motivos, uno de ellos es que el tema de la clase se tenga una relación la de educación inclusiva, otro, la capacidad del docente para cubrir mayormente las necesidades de los alumnos e incluso, influye mucho el acceso a recursos didácticos y tecnológicos del docente.

De igual manera, la ética influye tanto en los docentes, así como en el uso de los recursos para abordar estas temáticas en las sesiones de clase de manera eficiente y adecuada.

Situación educativa, donde los estilos de aprendizaje; visual, auditivo y kinestésico, permiten que los recursos visuales utilizados para impartir actividades o reforzar los temas, como películas, videos, documentales, etc. Son considerados como necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje áulico. Por ejemplo, la música, el uso de las narraciones, los trabajos en equipo, las colaboraciones de trabajos son de ayuda a la realización de actividades que favorecen la educación inclusiva.

También se pudo concluir, que los docentes realizan actividades extracurriculares por medio de la búsqueda de información, aplicando así las prácticas sensitivas a la integración a campañas y debates que abordan el tema de educación inclusiva.

Se puede afirmar, en base a los resultados obtenidos, que el docente tiene conocimientos de programas o políticas educativas que ofrece la Universidad Veracruzana con el fin de favorecer la Educación Inclusiva apoyando así a la comunicación en las aulas escolares desde un punto de vista ético que beneficie la comunidad educativa.

Referencias

- Arista, A. A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de cooperación*, 14, 79-92.
- Briscoli, B. y Terigi, F. (2020). *Inclusión y Equidad. Inclusión y Equidad en Educación*. UNESCO. https://siteal.iiiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad#inclusion-y-equidad-en-educacion-introduccion
- Coasaca, N., Argota, G., Celi, L., Campos, R. y Méndez, S. (2016). Ética profesional y su concepción responsable para la investigación científica. *Rev. Campus*, 21(22). pp. 223-234.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. Lía., Lomeli Hernández, K. A. y Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). *Terminología internacional sobre la educación inclusiva. Actualidades Investigativas en Educación*. 13(1), 182-211. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007&lng=en&lng=es
- Llorente, A. (2020). *Leyes inclusivas. Educación inclusiva: cuáles son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos están en América Latina)*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030, declaración de Incheon y marco de acción París*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

Inclusión de estudiantes extranjeros en Chile:

Demandas y exigencias al liderazgo pedagógico

Rolando Poblete Melis 

Doctorado en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es académico e investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

 rpoblete@ SANTOTOMAS.CL

Felipe Jiménez Vargas 

Doctorado en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es Coordinador de Investigación en la Universidad de las Américas y es investigador responsable en proyectos de inclusión educativa.

 fjimenezv@UDLA.CL

Introducción

La concentración de estudiantes extranjeros en escuelas públicas y la ausencia de un modelo formal en materia de acogida, han ido configurando un escenario desafiante para el ejercicio profesional de profesores y profesoras en Chile. En efecto, desde el año 2016 existe en el país un sistema de desarrollo profesional docente, el que ha se traducido en un conjunto de estrategias que aseguran el tránsito para los y las docentes por el sistema educativo, estableciendo estándares para la profesión, así como instancias de formación continua. De hecho, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), documento clave del sistema escolar chileno, plantea exigencias en torno a la inclusión y la creación de ambientes propicios para la enseñanza, demandando competencias, habilidades y estrategias para los y las docentes con el fin de alcanzar el objetivo de asegurar la plena participación de niños, niñas y adolescentes, reconociendo su diversidad y respetándola.

En ese marco, la investigación que da origen a esta ponencia tuvo como objetivo analizar las demandas y desafíos que se fijan en los instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación sobre la inclusión de estudiantes y familias de origen extranjero. Para ello se analizaron 15 documentos ministeriales entre los años 2016 y 2022 (políticas, normativas u orientaciones), que refieren y remiten a la acción del sistema educativo hacia la población migrante (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Corpus textual de análisis por año y tipo.*

Año	Nombre del documento
2016	1. Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas.
2017	2. Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.
2018	3. Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022.
2018	4. Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros: Informe de devolución
2019	5. ¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural? (cartilla de convivencia escolar).
2019	6. Comunidades educativas inclusivas. Claves para la acción (2019).
2020	7. Programa de Biblioteca migrante.
2020	8. Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e intercultural. Desafío para las comunidades educativas en tiempos de crisis
2020	9. Orientaciones complementarias por Covid 19. Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias
2020	10. Trata de personas. Guía de Trabajo para la prevención y detección temprana de víctimas en contexto educativo
2020	11. Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios
2020	12. Herramientas para una Educación más Inclusiva
2021	13. Guía metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas
2021	14. Acogida en comunidades educativas inclusivas
2022	15. Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva

Los quince documentos seleccionados se analizaron a través de la técnica del análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 2003) y con apoyo del software Atlas.ti para la codificación y organización de los datos, identificando dentro de los textos categorías discursivas que fuesen significativas para reconocer las demandas que estos instrumentos plantean hacia los/as docentes. A continuación, se describe el proceso detallado:

1. **Organización del material:** después de seleccionar los instrumentos claves, se llevó a cabo una lectura y relectura de los textos para obtener una visión integral del material y destacar la comprensión de los documentos.
2. **Codificación abierta:** utilizando el software Atlas.ti, se dividieron los textos en unidades pequeñas de significado relacionadas con las demandas hacia el profesorado. Se identificaron patrones comunes para organizar los códigos y sus fragmentos, con el objetivo de purificar la base hermenéutica.
3. **Categorización:** la evaluación sistemática de los datos facilitó la agrupación en categorías de trabajo que incluyeran fragmentos relacionados con las demandas hacia el profesorado.

Desarrollo

La acción pública en el ámbito educativo está caracterizada por mecanismos de acción, cuyos ámbitos de influencia y roles dentro de la estructura de funcionamiento de los Estados son diversos. En efecto, las políticas públicas tienen un formato diferente a los marcos legales, así como las orientaciones, normas transitorias o decretos, cuyo ámbito de influencia es más acotado. Más allá de estas distinciones, existe consenso en que la acción pública corresponde a un modelo intencionado hacia un objetivo público iniciado y llevado a cabo por un gobierno (Lahera, 2002; Birkland, 2005).

En el contexto de las políticas de educación, se establecen lineamientos que de manera sistemática y permanente orientan, supervisan y proveen servicios asociados con los fines educativos en el país (Aziz, 2018), además de proporcionar un lenguaje y un marco de acción para pensar, hablar y actuar en torno a lo que sucede en la escuela (Tseng, 2015).

En esa línea, los sistemas de desarrollo profesional docente y los mecanismos de formación continua que lo apoyan son determinantes, en especial si se espera de los/as docentes en ejercicio el despliegue de competencias que favorezcan la inclusión en contextos multiculturales, como es el caso chileno (Castillo et al., 2018).

Sumado a lo anterior, para el caso de Chile existe la paradoja de un sistema que plantea desafíos profesionales a sus docentes, pero que en la práctica los desprofesionaliza (Ruffinelli, 2016). En efecto, los documentos oficiales describen a los/as docentes como profesionales con responsabilidades relevantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero a la vez las condiciones para su desempeño (remuneraciones; tiempos de planificación; reflexión pedagógica), no permiten cumplir tales exigencias.

De esta forma, explorar los documentos normativos y orientadores del Mineduc sobre diversidad cultural es una oportunidad para indagar en la dimensión formativa del profesorado, toda vez que estos textos operan centrados en el deber ser de las y los docentes.

La revisión documental muestra que la inclusión, como modelo de atención a la diversidad, aparece en la mayoría de los textos consultados, al mismo tiempo que muestra al profesorado como actor relevante en la consolidación de los procesos inclusivos relacionados con la cobertura curricular, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad cultural. Si bien los equipos directivos deben crear las condiciones para que los profesores enseñen y sus estudiantes aprendan, el cumplimiento de objetivos asociados al logro de metas curriculares queda acotado a lo que ocurra en la sala de clases.

Por una parte, el profesorado es reconocido como pieza fundamental de la educación de calidad, y esto implicaría un motivo claro de actualización en tales áreas; por otra parte, se presupone que la autoformación sería un camino institucional para constituir comunidades de aprendizaje. Con esto se deja entrever una lógica autodidacta por parte de la escuela en la gestión de la diversidad cultural.

Por otro lado, los instrumentos ministeriales visibilizan la temática de la migración y los desafíos que esta genera en las comunidades educativas, enfatizando la forma en que pueden abordar la presencia de los/as estudiantes extranjeros desde una perspectiva inclusiva. En ese marco, la interpelación al profesorado es clara respecto de su rol como actores claves del sistema y promotores de la perspectiva intercultural en sus comunidades, tanto para responder a las exigencias de la implementación de la nueva ley de inclusión escolar, como también ante la presencia sostenida de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas.

En otro plano, la dimensión referida a lo “curricular pedagógico” está presente en 7 de los documentos analizados, y aparece nombrada en 20 ocasiones asociada a diversos conceptos con predominio de la perspectiva inclusiva, partiendo por el mismo concepto de “inclusión”, acompañado por el de “diversidad”, e “interculturalidad”, instalando nuevamente la idea en torno a la necesidad de “docentes capaces de reflexionar sistemáticamente desde este enfoque, además de una transformación de las prácticas didácticas y pedagógicas y de un manejo inclusivo de las relaciones dentro de la sala” (MINEDUC, 2017, p.67).

En ese sentido, los documentos establecen exigencias que son propias de un sistema de desarrollo docente y de su formación inicial y continua, sin proveer, como se dijo anteriormente, los medios que permitan abordar la transformación de las prácticas didácticas y pedagógicas o la gestión del clima de aula.

En resumen, al analizar la globalidad de documentos elaborados por el MINEDUC en los últimos años sobre migración y sistema escolar, se destaca la ausencia de estrategias de apoyo concreto a las y los profesores, pues no se garantizan instancias de desarrollo docente que contribuyan a la formación inicial y continua del profesorado en enfoques interculturales, dando cuenta de una falta de articulación y diálogo con las políticas de desarrollo docente, que están centradas en temáticas propias de la carrera profesional, sin profesionalizar la condición docente, tal como se indicara antes. De igual manera, tampoco se comprometen recursos financieros a las comunidades educativas para llevar adelante las diversas orientaciones sugeridas por la política educativa; más bien se entregan más responsabilidades y tareas al quehacer docente en un

contexto ya de por sí demandante y tensionado al límite de sus capacidades profesionales y humanas.

Conclusiones

El análisis de los textos ministeriales exhibe un compromiso explícito con la inclusión de estudiantes extranjeros, demandando un profesorado involucrado con esta labor, especialmente en el área curricular. Sin embargo, los documentos no clarifican apoyos especializados ni se articulan con el sistema nacional de desarrollo docente, ratificando lo señalado por Ruffinell (2016), en cuanto a las exigencias profesionales sin contar con estrategias de profesionalización. La misma autora señala que en el lenguaje discursivo de las políticas cohabita una visión profesional de los/as docentes, con otras que van en sentido contrario, como es el caso de las políticas analizadas en la investigación que da origen a esta ponencia, que establecen requerimientos al profesorado sin proveer recursos o acompañamiento a los procesos de mejora a nivel de las escuelas, en vistas a la inclusión de sus estudiantes extranjeros.

Como podemos ver, uno de los principales desafíos de las políticas educativas en materia de inclusión e interculturalidad pasa por no sólo desarrollar instrumentos y documentación que apoye el trabajo de las comunidades educativas, como el caso de los que hemos analizado en este trabajo, sino también comprometer apoyos e instancias formativas para que dichas comunidades, y especialmente docentes, puedan fortalecer sus competencias profesionales para la plena inclusión de estudiantes.

Finalmente, los hallazgos permiten proyectar tres líneas de trabajo:

1. Indagar en los planes de formación de profesores y profesoras desde una perspectiva inclusiva e intercultural
2. Comprender cómo se construye la identidad profesional del profesorado que trabaja en contextos migratorios
3. Estudiar cómo el profesorado resuelve en la práctica cotidiana las interpelaciones a su ejercicio profesional

Referencias

- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Birkland, T. (2005). *An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making*. M.E Sharpe.
- Castillo, D., Santa Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18–49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>

- Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Sage.
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. MINEDUC.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Tseng, C. Y. (2015). Changing headship, changing schools: How management discourse gives rise to the performative professionalism in England (1980s-2010s). *Journal of Education Policy*, 30(4), 483-499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.972988>

Gestión de la convivencia en el proyecto #ViralizaLaConvivencia

Mary Farías 

Titulada como Profesora de Educación Media con especialidad en Idioma Español y como Maestra en Educación Común por ANEP-CFE. Actualmente es profesora de Lengua y Literatura en Formación Docente, Inspectora Regional en la ANEP-DGETP, y Directora Técnica de Gestión Educativa.

 farirra2020@gmail.com

Myriam Souza 

Maestría en Gestión de Políticas Públicas por FLACSO. Es Inspectora Regional en la Dirección General de Educación Técnico Profesional y Tutora de Inspectores en el Instituto de Estudios Superiores.

 myriamsouzaferro@gmail.com

Natalia Lima 

Titulada como Profesora de Lengua y Literatura por el Centro Regional de Profesores del Litoral (CFE). Actualmente es Inspectora Regional en la ANEP-DGETP y profesora efectiva en Literatura en Educación Secundaria y Técnica.

 natalialimairrazabal@gmail.com

Introducción

El trabajo presenta un proyecto de intervención puesto en acción en Bella Unión, Artigas-Uruguay, Escuela Técnica N° 2 “Tres Fronteras”, Plan Centros María Espínola (CME). Corresponde al ámbito CLIMA Y CONVIVENCIA, enmarcado en el “Plan Nacional de Convivencia y Participación”, de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)¹ y Plan institucional de convivencia de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). Se denomina “#viralizalaconvivencia, trabajado en forma conjunta por Inspectoras Regionales con el equipo de gestión del centro. Busca instaurar institucionalmente el Plan de convivencia institucional de la ANEP y DGETP, mediante elaboración y puesta en marcha del proyecto en centro de un barrio de alta vulnerabilidad social. El objetivo general es socializar el Plan de convivencia institucional en el centro, en consonancia con las líneas trazadas por la ANEP y la DGETP, implementado en el

¹ CODICEN, Res. N° 3274, Acta 36, 11 de octubre 2023

territorio educativo a través de la elaboración y contextualización de su propio proyecto “#viralizalaconvivencia”, con el acompañamiento del equipo de supervisión escolar. La inspección en su rol de acompañamiento, guía y orientación pedagógica hace suyo el Plan de convivencia de la DGETP y en coordinación con el equipo directivo discute y elaboran ejes posibles para un proyecto de convivencia. Parte de los registros y datos estadísticos respecto a retención y rezago, situaciones de violencia del entorno que entran al centro, el diálogo, la reflexión, la planificación en los espacios pedagógicos de coordinación y otras estructuras pedagógicas del centro. Busca instaurar el plan, acompañar y su institucionalización a través de la participación y fortalecimiento de la autonomía de gestión. Se pretende dar respuesta a la realidad escolar en la mejora de aprendizajes a través del fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes y del clima institucional.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre la convivencia como campo de tensiones para las prácticas educativas y organizacionales
- Promover abordajes de carácter sistémico que posibiliten la mitigación de los efectos de las tensiones de la convivencia en el campo escolar
- Trabajar el espacio de alimentación del centro como terreno de convivencia
- Participar del concurso #Viralizalaconvivencia.

El proyecto se elabora en forma conjunta y se instrumenta en el último cuatrimestre del año 2023 y proyección 2024. Este es el resultado de las acciones implementadas en el año 2023 y las proyecciones para el 2024.

Desarrollo

Se enmarca en la Transformación Educativa de la ANEP, con base en “Herramienta de apoyo para la autoevaluación de centros educativos” (2022) que plantea 4 ámbitos, dimensiones en las que se organiza la vida escolar y de las que se elige: Clima y Convivencia. Base, resultados académicos, índice de promoción y retención, y problemas de convivencia dentro y fuera del entorno escolar. En el ámbito elegido, junto a la dirección, se jerarquiza 3 líneas a focalizar: “Participación de docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa, Clima educativo de centro, y Motivación, identidad y compromiso” (p. 17). Se parte del principio que los estudiantes se sienten parte de la escuela, quieren quedarse y, en consecuencia, se apropian en la interacción desde los distintos aspectos de su dinámica. Se produce el análisis de los registros institucionales, datos cuantitativos relevados de los sistemas informáticos, Estadística de la DGETP e informes cualitativos de adscriptos, docentes, referentes y coordinadores, recogidos con distintos instrumentos: diálogo, reuniones, formulario Google, registros en Portafolios docente, libro CAP. Desde la dimensión pedagógica, la coordinación de centro es el espacio colaborativo docente por excelencia, se discute el Plan, evalúan, reflexionan, toman decisiones para impactar en la mejora de los aprendizajes y en el desarrollo integral de los estudiantes, comprometiéndose con el diseño

de su propio proyecto. Las inspectoras ponen en juego la capacidad de liderar aprendizajes y promover efectivamente una organización educativa que aprende. El trabajo implica planificación, implementación, evaluación y seguimiento, en articulación con el equipo directivo. Se tiene presente, que si no hay inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos y se viole derechos de estos, por tanto, el Proyecto incluye a todos.

La supervisión y acompañamiento gira en torno a la retroalimentación formativa y correctiva, en un intercambio dialógico con énfasis en el análisis, ello conlleva lograr un entorno propicio para que el equipo docente se transforme en actor clave para la participación activa, elaboración y puesta en práctica de los objetivos propuestos en el proyecto. En el trabajo se logra ver reflejado la interacción educativa, sin la centralidad en el cargo –sea éste director o inspector- valorando a todos como factores clave para la participación y en la toma de decisiones, cada uno y el equipo, son parte del espejo mayor: la gestión del centro centrada en los aprendizajes. El equipo de supervisores y las líneas de acción, tienen en cuenta acciones claves de una escuela inclusiva: promoción del respeto por todos, reconocimiento del derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades, el bienestar y desarrollo integral, en la que todos pueden aprender. Para que el trabajo sea eficaz, se necesita el compromiso y la responsabilidad de los involucrados desde el inicio, sistematizar y difundir para que todos conozcan, y participen en distintas instancias y con distintos actores. La discusión y el debate permiten la reflexión en la acción y la replanificación a través del seguimiento y la autoevaluación, por eso la cantidad y calidad de participantes en las actividades es un indicador relevante. Un centro se mueve porque los diferentes actores se mueven y se comprometen de distintas formas para que los cambios se produzcan. Y esta exigencia es de ambos lados, y de todos, es una responsabilidad la de hacer que sucedan. Los 4 objetivos específicos son el norte del trabajo para todos y el camino para la supervisión de este equipo.

“Tres Fronteras”, comienza a funcionar en marzo de 2021 junto a la Técnica 1, el 20/7/2021, en su edificio propio. Inserto en un barrio con población socialmente vulnerable, se erige con una propuesta de tiempo extendido, figuras de acompañamiento, y alimentación, que constituyen el eje del Plan. El Centro con Plan María Espínola (CME), en la Transformación Curricular Integrada (TCI), 3° Ciclo Tecnológico, 220 estudiantes, quintiles 1 y 2, distribuidos en 2 grupos de 7°, 2 de 8° y 5 de 9°. Dificultades centradas en lectura y escritura, estudiantes con diagnósticos de Trastornos del Espectro Autista (TEA), otros con dificultades observables, pero no diagnosticadas, evidenciadas en la integración, convivencia y conductuales. Recursos humanos, 60 entre docentes y no docentes. Edificio 6 aulas, 3 laboratorios, administración, espacios académicos, esparcimiento, cocina y comedor. En pleno fortalecimiento de la construcción de su identidad, trabaja en la construcción de vínculos internos y con la comunidad. Se destaca el trabajo en redes y la apertura a la comunidad como un eje, posicionándose la directora desde un liderazgo distribuido. El trabajo con las familias y referentes adultos en el proyecto de centro y de convivencia, hacen foco en los procesos realizados por los estudiantes, en la participación de todos, la importancia involucrarse y un equipo profesional que sistematiza y evalúa la propuesta.

Tabla 1. Matriz FODA elaborada por la dirección el centro.

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Colectivo docente entusiasta y comprometido	Trabajo en redes	Muchos estudiantes por grupo	Asistencia intermitente de estudiantes
Centro nuevo	Apoyo y participación de las familias	Sin equipo multidisciplinario	Situación de vulnerabilidad (quintiles 1 y 2)
Cultura de trabajo en equipo	Comunidad receptiva que apoya	Mala conectividad	Ausencia familiar en el caso de algunos estudiantes
Figuras educativas	Nombramiento de Psicóloga	Alumnos observados: aula y patio	Violencia, TEA, déficit atencional, falta de higiene
Espacios de coordinación			
Mejor seguimiento de aprendizajes			

Tabla 2. Cronograma de actividades acordadas.

Actividades	2023-2024								
	Set.	Oct.	Nov.	Dec.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Presentación, difusión de propuesta	x					x			
Planificación	x	x			x	x			
Puesta en marcha	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Revisión			x		x		x		
Concurso	x	x							

Actualización docentes		x				x			
Evaluación y seguimiento	x		x		x			x	
Sistematización de la experiencia	x			x					x

Relato del proceso de acompañamiento

Las Inspectoras participan de instancias diversas de trabajo con el equipo directivo, así como el análisis de documentos y datos. Hay apertura al diálogo, el centro comienza a visualizar la figura del inspector como profesional que acompaña la gestión rompiendo la idea que solo está para fiscalizar. La heterogeneidad de los estudiantes estuvo siempre presente, ahora se hace visible a través de espacios de reflexión, búsqueda de estrategias y la creación de nuevos escenarios para estos jóvenes. Se detecta reducción del 25%: actuaciones del CAP, de 10 observaciones semanales, hay 2 o 3 en noviembre, el predio está cuidado, implementación de un jardín barrial mejorando el entorno escolar, los estudiantes se quedan después del horario extendido para actividades voluntarias. La coordinación se volvió más potente, según información recabada en formulario Google (Gráficos 1 y 2), se lograron consensos con foco en aprendizajes y no en la sanción, aunque se debe continuar trabajando en la intervención en todo lo que hace al clima escolar. Se implementa un “equipo pedagógico” integrado por Coordinador, docentes, Comisión fomento y delegados estudiantiles, para planificación, el seguimiento y registro. Se evidencia que aún no se ha llegado a los niveles esperados en el ámbito del “comedor”, los talleres de ampliación del tiempo escolar fueron pensados en el marco de su plan de mejora, que no incluía el mismo, por lo que el foco al inicio del 2023 no estaba en clima y convivencia. Es así que se detecta como un lugar a potenciar con acciones en 2024, el que se está instrumentando luego del procesamiento de la evaluación diagnóstica institucional y la aprobación de talleres específicos. En el mismo sentido, la integración de la familia como coenseñante sigue siendo una debilidad y se proyecta acciones para el 2024. El desafío: fortalecer la convivencia desde el respeto a las diferencias, la integración, la inclusión en donde todos pueden aprender y a vivir juntos. Es decir, que pensar y vivir la convivencia no como un mandato legal “...sino que se piensa desde la práctica y la vivencia de los actores” (Viscardi y Alonso, 2013).

La formulación e implementación del Proyecto “#viralizalaconvivencia”, pensar y actuar en y desde una mirada de educación inclusiva que pone foco en la participación e involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa, con la centralidad en los estudiantes, es el objetivo de una comunidad que busca hacer de su centro un ambiente para todos. En este sentido, las ideas claves planteadas por Echeita et al. (2019) son: reflexión, uso de evidencias, colaboración y disposición para buscar formación, apoyo y asesoramiento se sienten y actúan. Estos eventos movilizaron a los estudiantes y a los docentes, los que usaron las horas de coordinación de CME

para los diálogos, reflexiones, acuerdos, planificaciones y fortalecimiento del liderazgo distributivo de la dirección del centro, así como los talleres reformulados para 2024.

El equipo considera oportuno marcar algunas actividades que marcaron el eje de trabajo ya iniciadas y llevadas adelante y otras en proceso:

- Discutir el Plan institucional y su anclaje en el centro.
- Participar y opinar: buzón de ideas, formularios Google, encuesta WhatsApp, entre otros.
- Conformar un equipo de seguimiento y sistematización
- Concurso #viralizalaconvivencia
- Planificación de un ciclo de talleres de convivencia. Involucramiento de equipos diversos.
- El comedor como espacio de convivencia: en proceso
- Jornadas planificadas por docentes, referentes y alumnos.
- Actividades de debate
- La alimentación desde lo pedagógico y de convivencia

Seguimiento

3 rúbricas focalizadas en *Participación de docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa; Clima educativo de centro, y Motivación, identidad y compromiso* y 1 general.

Gráficos

Figura 1. *Criterios para evaluar.*

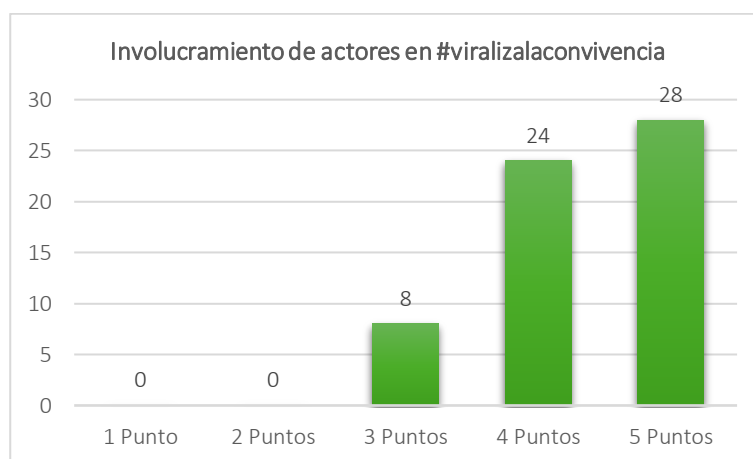


Figura 2. *Criterios para evaluar.*

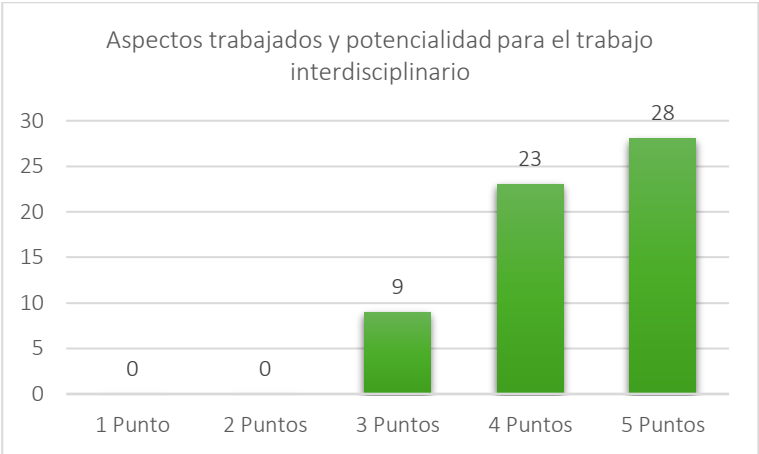


Figura 3. *Criterios para evaluar.*

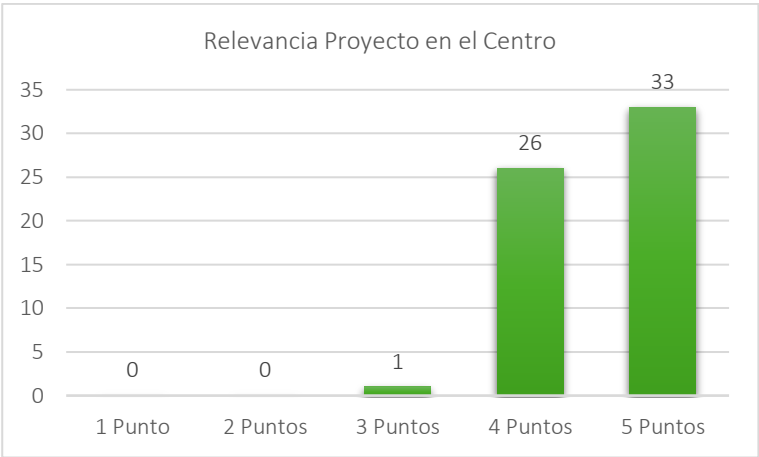


Figura 4. *Criterios para evaluar.*

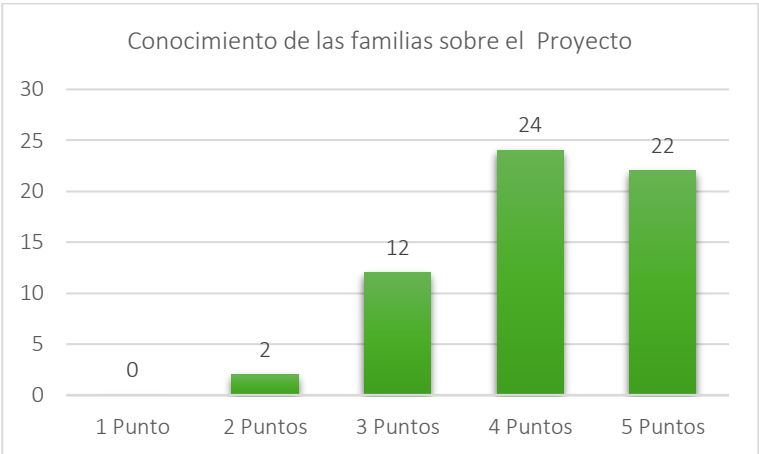


Figura 5. *Criterios para evaluar.*

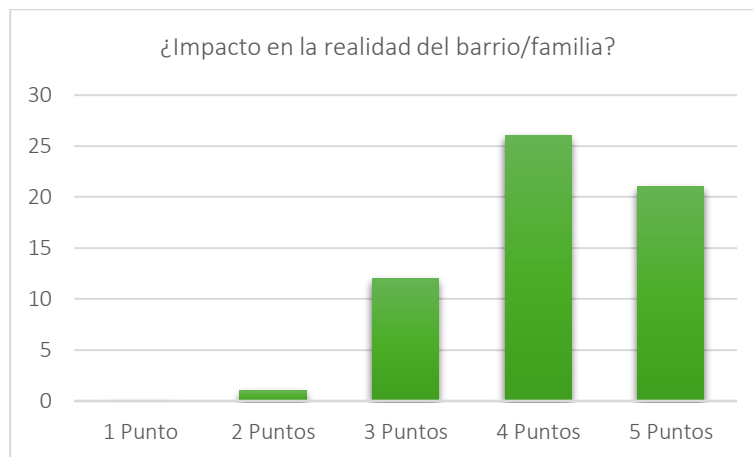


Figura 6. *Estudiantes.*

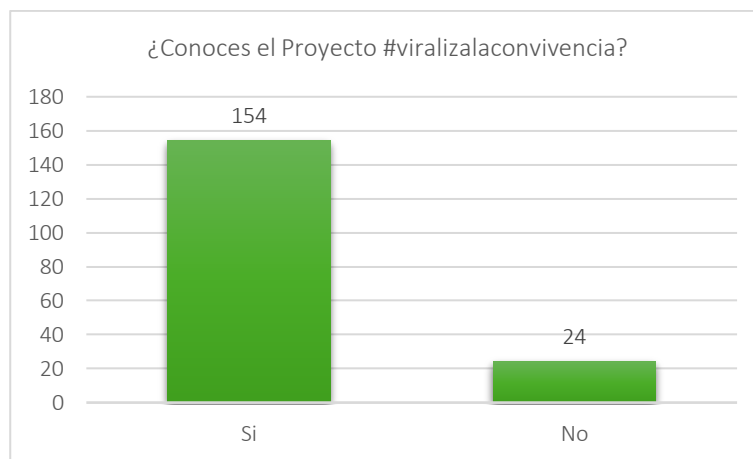


Figura 7. *Estudiantes.*

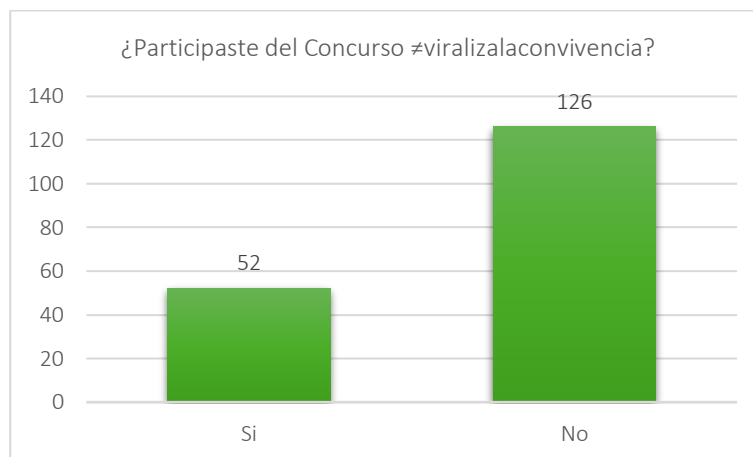


Figura 8. Estudiantes.

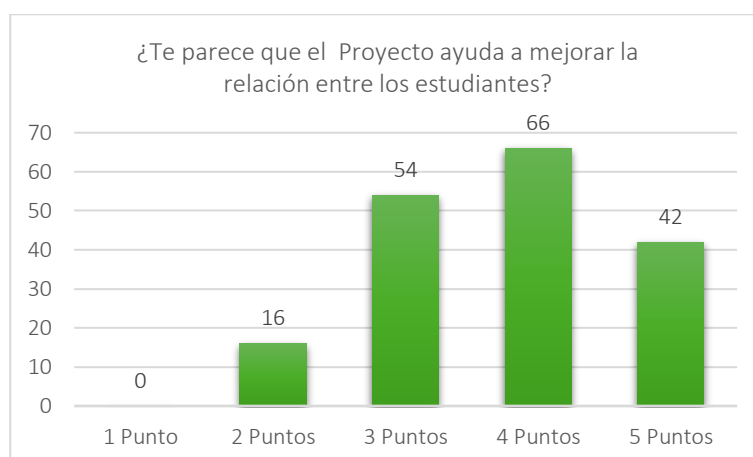
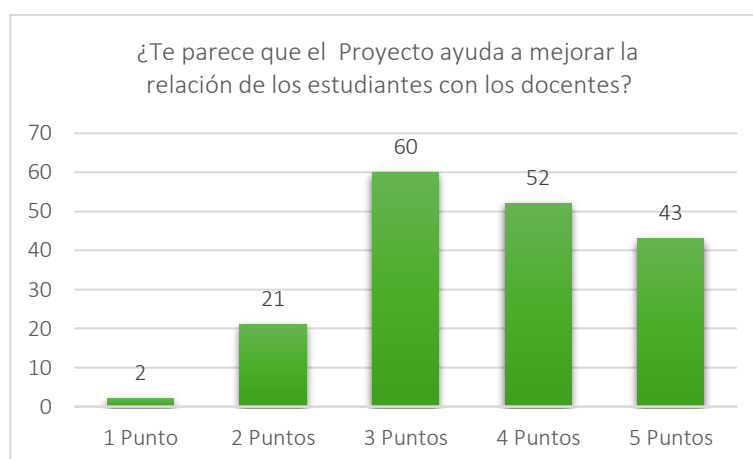


Figura 9. Estudiantes.



Conclusiones

El Proyecto permitió articular una retroalimentación formativa y correctiva fundamentada en salas de coordinación y análisis que propiciaron el desarrollo profesional desde la comprensión de los hechos. Centrado en estrategias, enmarcado en el Plan de convivencia de ANEP y de la DGETP, con acciones claras y concretas, con participación de actores, evaluación y seguimiento del centro educativo y sus actores.

El proyecto permitió visualizar, a través de la sistematización fundada en los registros, el progreso y estado de desarrollo de las acciones, y su continuidad en 2024. La intervención estratégica de la inspección permitió contrastar ideas y propuestas en un trabajo colaborativo con los actores institucionales. La mirada constructiva en un marco de desarrollo curricular competencial articula el rol inspectivo con la propuesta de los diferentes estratos con que cuenta la institución, trabajar desde esta propuesta supone instalar una red que deja de ser una rutina para ser comprendida como una forma de hacer reflexiva y comprometida.

La transformación educativa, debe contar con una cuota de liderazgo transformacional y distributivo que ponga en juego habilidades y promueva la reflexión-acción-reflexión, situación que se siente y vive en Tres fronteras.

La implementación “#viralizalaconvivencia” contribuye a pensar y actuar en y desde una mirada de educación inclusiva de todos los actores, con centralidad en los estudiantes, y para que esto se produzca es necesario cambios en la concepción del liderazgo, en la medida que se exige a equipos de gestión apuesten a transformar, empoderar y distribuir, implicando participación, compromiso y otra forma de hacer, ser, vivir juntos, y el centro no elude esta responsabilidad, haciendo un liderazgo distributivo, con foco en la inclusión y la justicia social.

Por último, se observa en el desarrollo del trabajo en la gestión del hacer y del ser que se conjugan en el decir de Blejmar (2005): “...el reconocimiento de que el hacer, el modo de hacer, es constituyente del ser, de las identidades institucionales y profesionales”. Así, las comunidades educativas en sus dinámicas deberían proyectar estos postulados en sus acciones, especialmente en las prácticas áulicas. Ser un centro con principios y acciones inclusivas es iniciar un camino sin fin, es una construcción de respeto por los derechos de cada estudiante y de cada persona, y una vivencia que dejará su huella en la formación de cada uno que trascenderá los límites físicos de cada centro de enseñanza, y así se vive la convivencia.

Referencias

- ANEP. (2022). *Herramienta de apoyo para la autoevaluación de centros educativos*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/transformacion/Herramienta%20de%20apoyo%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20de%20centros%20educativos%20v3.pdf>
- ANEP. (2023). *Plan Nacional de Convivencia y Participación*.
- ANEP. (2024). *Centros María Espínola*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/abatir-inequidad/espínola#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20de%20esta%20iniciativa,menos%20favorecido%20alcanza%20esta%20meta>
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Ediciones Novedades educativas.
- DGETP. (2021). *Resolución N° 2787/2021*. https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/resolucion/archivos/2021/08/res-2787-21_exp2021254005016.pdf
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C. y Martos, F. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva*. Plena inclusión.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en el Educación Primaria y Media en Uruguay*. ANEP Gráfica Mosca.

Aprendizaje basado en proyectos: Una estrategia para gestionar la educación inclusiva

Regina Dajer Torres



Doctorado en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala A.C. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

 rdajer@uv.mx

Lilia Esther Guerrero Rodríguez



Doctorado en Educación por la Universidad IVES México. Es docente de tiempo completo en la Universidad Veracruzana.

 liguerrero@uv.mx

Georgina Mireya Ortiz



Grado de Ingeniería Industrial en la Universidad Veracruzana (en curso).

 zs23006834@uv.mx

Introducción

En la actualidad uno de los indicadores de una educación de calidad es el fomento de la inclusión en las aulas regulares de todos los niveles educativos. Es por ello que la educación inclusiva ha adquirido hoy en día un papel preponderante en las políticas educativas de nuestro país. Estas políticas giran en torno a qué y cómo hacer para garantizar que la educación para todos sea una realidad.

La educación inclusiva es considerada de acuerdo con la UNESCO (2005) como:

“

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación.

”

En este sentido, es importante señalar que en la Universidad Veracruzana también se le ha brindado a la educación inclusiva la importancia que merece y es así que en el año 2015 se crea por Acuerdo Rectoral el Programa Universitario de Educación Inclusiva, el cual tiene como objetivo facilitar la accesibilidad e inclusión de los alumnos viviendo en situación de discapacidad a la

oferta académica y cultural de que disponga la Universidad Veracruzana, teniendo como pilar fundamental garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todo el alumnado universitario (Universidad Veracruzana, 2024).

En este trabajo se presentan los resultados de una propuesta de intervención basada en la metodología activa: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), realizada con estudiantes de la asignatura Educación Inclusiva de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan con la finalidad de los jóvenes plantearen propuestas para dar solución a distintas problemáticas relacionadas con la exclusión y la discriminación. Cabe señalar que esta metodología permitió a los discentes reflexionar en torno a los problemas específicos identificados para posteriormente gestionar el diseño, organización colaboración e implementación de proyectos innovadores que dieran soluciones creativas y efectivas a estos.

- Analizar la importancia de la educación inclusiva para la comunidad escolar.
- Describir diferentes metodologías activas de aprendizaje que promueven la educación inclusiva.
- Proponer proyectos socioeducativos que favorezcan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular.

Con el fin de fomentar la educación inclusiva los estudiantes de la asignatura Educación Inclusiva acudieron diferentes instituciones educativas de todos los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad) para realizar la propuesta de un proyecto de intervención que coadyuvara a la identificación de una necesidad en el tema de educación inclusiva, así como el diseño e implementación de una serie de actividades y estrategias con el propósito de aminorar o solucionar dicha problemática. Para ello se empleó la metodología APRA (Sallán et al., 2014), la cual se describe a continuación:

Tabla 1. Metodología ARPA.

Fases	Actuaciones	Descripción
A. Fase Previa: Crear condiciones	Conocimiento del contexto de actuación	En esta sub-fase se describen los contextos interno y externo de la institución en la que se intervendrá.
	Detección de necesidades	Se identifican mediante una serie de instrumentos de diagnóstico las necesidades de educación inclusiva de la institución.
	Detección de obstáculos para la puesta en marcha de un plan para la mejora	Es importante identificar los posibles obstáculos que se podrían presentar con la puesta en marcha del plan de mejora.
	Formulación de objetivos del plan de mejora.	En esta subetapa se determinan los objetivos que guiarán la intervención.

B. Planificación: Diseñar	Sistematización de actuaciones generales y específicas.	Se diseña un plan de acción: actividades, estrategias, metas.
	Proceso de evaluación.	En esta sub-fase se fincan responsables para cada una de actividades, estrategias.
C. Implementación-Revisión específica: Actuar	Desarrollo del plan de acción.	Se refiere propiamente a la puesta en marcha del plan de acción.
	Desarrollo de los mecanismos de seguimiento y revisión.	Se define la manera en que se ha de llevar a cabo la evaluación de la intervención.
D. Institucionalización: Incorporar	Detección de disfunciones.	En esta subetapa deben identificarse los problemas que se enfrentaron a lo largo de la intervención.
	Búsqueda de alternativas.	Se buscan soluciones a las disfunciones/problemas enfrentados.
	Informe global de valoración.	En esta su-fase se presenta un informe evaluativo global con base en el plan del proceso de evaluación y a los mecanismos de seguimiento y revisión.
E. Evaluación global: Verificar	Incorporación a la dinámica organizativa de los mecanismos establecidos.	Se incorporan los nuevos hábitos y estrategias en la actividad habitual de la institución universitaria:
	Incorporación en la cultura.	Aquí se presentan los nuevos símbolos, valores y comportamientos a la actividad institucional.
	Permanencia en el tiempo.	Se establecen los mecanismos de apoyo al mantenimiento y desarrollo de acciones.
F. Difusión: Compartir	Externalización para fortalecer internamente y desarrollar el contexto.	Se muestran las estrategias de difusión de la experiencia.

Basado en Sallán et al. (2014).

Siguiendo esta línea con esta estrategia de intervención se buscó identificar necesidades en materia de educación inclusiva con la finalidad de promover propuestas que favorecieran la inclusión a través de la gestión del ABP.

Desarrollo

En la actualidad existen diversas metodologías activas que coadyuvan en la búsqueda de propuestas innovadoras que resuelvan las diversas problemáticas que se presentan el aula, esto implica modificar algunos aspectos esenciales de la práctica educativa realizando, cambios pequeños, pero necesarios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas metodologías activas es el Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual, de acuerdo con Cobo y Valdivia (2017), es una “metodología que se desarrolla de manera colaborativa y que enfrenta a

los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (p.5).

Por su parte, Muntaner (2014, p.67) establece que la educación inclusiva es un modelo de escuela para todos y la define “como un proceso, que se fundamenta en la eliminación de la exclusión y en el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades, independientemente de las características, capacidades y/o procedencia del alumno”.

En el afán de comprender cómo el ABP fomenta la inclusión, es necesario en primer lugar conocer qué se entiende por aulas inclusivas. De acuerdo con Stainback y Stainback (1999):

“Las aulas representan el lugar por excelencia de acogida del alumnado en el centro educativo, además de considerarse el lugar donde pasa la mayor parte del tiempo. Así que juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias. (pp. 8-11)”

En ese sentido, el ABP permite lograr la inclusión que, según Bisquerra (2011), “implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, familiares, sociales, culturales, etc., incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (p.2). Por lo tanto, se podría decir que, el ABP es una metodología que permite a los estudiantes relacionarse, tanto con sus compañeros como con sus docentes y la comunidad en la que se desenvuelven.

Es por ello por lo que, innovar implica modificar aspectos fundamentales de la práctica educativa realizando, de manera general, leves cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (adecuaciones curriculares) a fin de atenuar o erradicar problemáticas, tales como: desigualdad, segregación, exclusión, discriminación, inequidad en las aulas.

Entre los resultados más significativos obtenidos de la puesta en marcha de esta estrategia de intervención, basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos podemos destacar los siguientes:

- Se logró sensibilizar a los estudiantes acerca de la situación de vulnerabilidad que experimentan cada día miles de estudiantes, por distintas situaciones, tales como: pobreza extrema, preferencia sexual, pertenencia a un grupo étnico, discapacidad motriz o cognitiva, su estatus social, culto religioso, ideología, entre otras.
- Los jóvenes pudieron identificar diferentes problemáticas en materia de educación inclusiva que enfrentan diversas instituciones educativas de todos los niveles educativos.
- Los estudiantes diseñaron proyectos de intervención con los cuales se buscaba aminorar o solucionar las diversas problemáticas con las que se enfrentan las instituciones educativas con las que se trabajó.
- Los aprendientes propusieron estrategias innovadoras y creativas que coadyuvaron a fomentar la educación inclusiva en las distintas instituciones educativas en las cuales llevaron a cabo sus proyectos.

- Los alumnos implementaron proyectos de intervención especialmente diseñados para la solución de las problemáticas específicas identificadas en las distintas escuelas.
- Cada equipo de trabajo instituyó un clima de confianza propició para la creación de un espacio favorable para la participación de todos los actores involucrados (alumnos, profesores, interventores, directivos, padres de familia).
- Los aprendices identificaron las disfunciones que en diferentes momentos obstaculizaron el buen camino de la intervención, asimismo se encontraron alternativas que permitieron resolver tales disfunciones.
- Los jóvenes realizaron un minucioso ejercicio de autoevaluación de su desempeño en la implementación de sus respectivos proyectos de intervención.
- Al final de la intervención, se difundieron los resultados de las buenas prácticas llevadas a cabo por cada uno de los equipos de trabajo en un foro que se celebró como cierre de las actividades del curso, asimismo se presentaron los proyectos ante la comunidad educativa en la cual se trabajó, con el fin de que se conozcan.
- Se brindaron propuestas a docentes y directivos con las cuales las instituciones pueden asegurar que las buenas prácticas logradas de los proyectos de intervención se institucionalicen y permanezcan en el tiempo.

Conclusiones

Como se ha expresado la educación es un derecho de todos los estudiantes y las escuelas inclusivas constituyen una aportación muy relevante en el contexto comunitario para obtener una sociedad más igualitaria, equitativa y menos excluyente. En este sentido, la noción de inclusión no es algo exclusivo de un sistema educativo, sino más bien, se trata de la visión de una sociedad incluyente que aprecia ese valor y en la que cada uno de sus integrantes tiene su lugar.

Es así como la educación Inclusiva debe entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles deseables de integración escolar de todos los estudiantes, ello supone la formulación y aplicación de estrategias de aprendizaje que den respuesta a la diversidad del alumnado, generando las bases de una educación con las mismas oportunidades para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (Gobierno de México, 2015).

Por tanto, las oportunidades para el acceso, la adaptación curricular y la elaboración de materiales se complementan con sistemas de ayudas económicas, becas y servicios de apoyo terapéutico.

Podemos decir que los logros obtenidos de la puesta en marcha de esta experiencia de intervención fueron muy satisfactorios, ya que desde la perspectiva de los aprendientes su formación académica se ha enriquecido, y les permitió darse cuenta de la situación que viven muchos de sus compañeros, les hizo reconocer que de manera involuntaria alguna vez fueron excluyentes y lo más importante es que al hacerse conscientes de sus acciones les ha despertado el interés por revertir sus actitudes excluyentes en aras de una verdadera educación inclusiva.

Finalmente debemos reconocer que en este tiempo se han logrado importantes cambios, en materia de educación inclusiva, pero aún queda mucho por hacer, para que en el futuro se puedan alcanzar sus ideales y se garantice que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos educativos. El aprendizaje basado en proyectos en colaboración con la metodología APRA fueron determinantes para la propuesta y gestión de proyectos educativos a través de los cuales se dio respuesta a problemas concretos en materia de falta de inclusión en la vida cotidiana de las aulas de todos los niveles educativos en los que se trabajó con esta estrategia de intervención.

Referencias

- Bisquerra, R. (2011). *Diversidad y escuela inclusive desde la Educación Emocional*. En Navarro, J. (Ed.). *Diversidad e Inclusión Educativa*. (1-9). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Gobierno de México. (29 de mayo de 2015). Educación incluyente. *Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/educacion-incluyente?idiom=es>
- Herrera, E., Vasqu  z, W. y Yuquilima, L. (2022). *Estudio comparativo: aulas inclusivas mediante el aprendizaje basado en proyectos*. IV Congreso Internacional De La Universidad Nacional De Educación, 53-60. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/511>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a02.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Sallán, J., Castro, D. y Rodríguez, D. (2014). *Intervenir y cambiar la realidad*. Universidad Aut  noma de Barcelona.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Narcea.
- Universidad Veracruzana. (2024). Programa Universitario de Educación Inclusiva. <https://www.uv.mx/cendhiu/general/programa-para-la-educacion-inclusiva-universitaria/>

Las políticas de inclusión educativa en Colombia y sus desarrollos en algunas instituciones de educación superior

Janeth González Rubio



Doctorado en Ciencias Administrativas por la Universidad de Cooperación Internacional de México (UCIMEXICO). Actualmente es docente titular de planta en la Universidad del Tolima.

 jgonzal@ut.edu.co

Consuelo Arce González



Maestría en E-Learning por la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Actualmente es docente de planta en la Universidad del Tolima.

 carce@ut.edu.co

Luz Stella García Carrillo



Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad del Tolima. Actualmente es docente de planta en la Universidad del Tolima.

 lsgarcia@ut.edu.co

Introducción

Los gobiernos y las Instituciones de Educación superior vienen dando mayor importancia a las políticas orientadas a la atención de las poblaciones vulnerables presentes en los establecimientos de educación superior. Sin embargo, aún persisten posiciones centralistas en manos del gobierno y de sus instituciones que se evidencian en las grandes dificultades para la implementación de las políticas educativas. Se promueven programas de atención a todo nivel tanto en la escuela como en las universidades que muchas veces resultan ineficaces frente a las necesidades de los colectivos vulnerables presentes en ellas. Por otro lado, aún no se logra avances en la extensión de cobertura especialmente en las zonas rurales de los diferentes departamentos del país con la consecuente baja destinación de los presupuestos orientados a la atención de grupos marginados y con poca posibilidad de acceso y permanencia en las IES (Flores-Crespo, 2008). Por consiguiente considerar que estas poblaciones son bien atendidas en su integridad física, moral, mental está aún lejos de lograr una verdadera inclusión, especialmente en ciudades intermedias que son menos financiadas que otras ciudades capitales de mayor desarrollo económico y social, pues como menciona Morin (2001), “el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico y esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente

desintegrada en la educación a través de las disciplinas que imposibilita aprender lo que significa ser humano” (p. 17). En este sentido, el primer actor líder en este proceso sería el gobierno quien debe considerar la complejidad humana y promover la unidad y la diversidad de todo lo que es humano a través de la política pública, concebida esta como “el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, y la designación de los propósitos y programas de las autoridades” (Roth, 2013, p. 25).

En el anterior contexto, el propósito del estudio fue realizar un análisis de la política pública de inclusión educativa en Colombia en el contexto de las Instituciones de Educación Superior y la manera como se han desarrollado en algunas IES, entre ellas, la Universidad del Tolima (ciudad intermedia), Universidad de Antioquia (ciudad con mayor grado de desarrollo) y la Universidad Nacional de Colombia (Distrito especial, capital de Colombia). Se realiza una revisión de literatura, de informes institucionales, la política pública de inclusión y experiencias en las universidades en mención. Para el análisis de tipo descriptivo de las políticas se tomaron como variables de estudio: Pertinencia, eficacia, gobernabilidad, mecanismos de acceso a la política pública, apoyos institucionales para la implementación de la política.

Desarrollo

Si bien es cierto, años atrás se pensaba que hablar de políticas de inclusión era diseñar lineamientos para la integración de todo tipo de población vulnerable presente en las instituciones de educación, hoy se concibe como un escenario de diversidad, heterogeneidad y cooperación. En consecuencia, la educación inclusiva ha venido siendo parte de los programas de gobierno nacional y de las diferentes instituciones a nivel local-regional, requiriéndose no sólo de la política en sí, sino de factores, condiciones y procesos expresados en actividades, prácticas, apoyos pedagógicos, metodológicos y tecnológicos para conseguir mejores aprendizajes en los estudiantes sin perjuicio de sus condiciones económicas, sociales o personales (Rodríguez et al., 2015).

Para cumplir con dichas premisas, se ha dado el reconocimiento del derecho a una educación digna de colectivos vulnerables en escenarios como la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015) y su agenda 2030, a nivel colombiano la misma constitución política de 1991, los planes de desarrollo del gobierno central y gobiernos locales, la Misión de los sabios, las agendas del Ministerio de Educación Nacional (2013), así como los Proyectos Educativos Institucionales. Estas deben converger en una política coherente que “fomenten prácticas inclusivas, la equidad en educación y demás medidas para hacer frente a la inclusión en entornos de aprendizaje” (García y Cotrina, 2022, p. 67).

Así, que son múltiples las interpretaciones y por tanto la concepción que se le ha otorgado a la inclusión. Hacia los años ochenta a raíz del reconocimiento de la violación permanente de los derechos humanos a los grupos vulnerables inicialmente de las etnias y la población con discapacidad, se comienza a utilizar a nivel educativo el término de integración Educativa, que según Muntaner (2014) significa “un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en los centros y en

las aulas ordinarias [...] relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos” (p.63). Las investigaciones internacionales (Ainscow et al., 2006, como se cita en Ainscow y Miles, 2008) muestran una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son:

- La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
- La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias
- La inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión
- La inclusión como promoción de una escuela para todos
- La inclusión como Educación para Todos.

Como se indicó, se presenta un análisis de las políticas en educación inclusiva emanadas del gobierno nacional y su desarrollo en algunas universidades seleccionadas previos criterios de ubicación, naturaleza privada o pública, tamaño, entre otros.

Las organizaciones internacionales como la UNESCO quienes promulgaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990). La Organización de los Estados Americanos OEA y la Organización Internacional de Teletones (ORITEL) con el programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas han promovido la inclusión para poblaciones en condición de vulnerabilidad para su ingreso al sistema educativo que reconoce la diversidad en las diferentes regiones (OEA, 2017). En el caso de Colombia existen leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva. En este escrito se analizaron las correspondientes a los últimos 10 años. Las leyes “por sí mismas no suponen cambios radicales en la estructura social que reproduce las dinámicas de discriminación y exclusión; la obligación jurídica no produjo el impacto esperado y, en cambio, se tornó, en una promesa educativa más sin cumplir” (Skliar y Téllez, 2017, citado en García-Castillo, 2020, p. 72).

La Carta Magna en Colombia (Constitución Política de Colombia de 1991), en su artículo 68 establece que “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. A su vez, la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas y con capacidades o talentos excepcionales debe integrarse al servicio público educativo, mediante planes que contengan acciones concretas de inclusión. Las principales normas sobre las cuales se hizo el análisis de política son:

Tabla 1. Normatividad sobre la inclusión educativa en Colombia en el periodo 2010-2024.

Normativa	Contenido
Decreto 4100 noviembre de 2011	Se creó el “Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, para articular y coordinar las normas, las políticas, las entidades y las instancias del orden nacional y territorial, y promover así el respeto y la garantía de los derechos humanos y la aplicación del DIH”.

Ley 1618 de 2013	Cuyo objeto es: “es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009”.
Ley 1680 de 2013	“Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones”.
Decreto 1421 de 2017	“Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.
Circular 020 de 2022 MEN	Relacionada con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el país. para tener una oferta educativa pertinente que promueva el desarrollo, el aprendizaje y la participación en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna.
Ley 2216 de 23 de junio de 2022	Por la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con trastornos específicos de aprendizaje.

Fuente: este estudio.

Las políticas en materia de educación inclusiva se han visto desde las “reformas educacionales iniciadas en la década de los ochenta y noventa que impulsaron la descentralización y el financiamiento a la demanda, y que se caracterizaron por su tendencia neoliberal” (Vásquez-Orjuela, 2015, p.6). A través de ellas se ha buscado que sean producto de la pertinencia de la oferta educativa versus la demanda laboral. Se trata por lo tanto de circunscribir las políticas en escenarios pertinentes para el desarrollo de la democracia, lo cual significa “generar estrategias para acortarlas brechas de inequidad, asumir un compromiso con la valoración de la diversidad y hacer de la educación una oportunidad para reconocer el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas y sus condiciones de inserción laboral” (Cárdenas, 2016, p. 12).

Por otro lado, desde un enfoque de diversidad e inclusión, se observa que el marco legal de la educación inclusiva no tiene alcance realizar modificaciones estructurales en la educación y sus integrantes, por lo que debe crearse estrategias alternativas basado en las diferencias, de tal manera que posibilite la convivencia e integración en las instituciones de educación superior.

Con respecto a la pertinencia de las políticas de inclusión, estas en buen grado responden a la situación especial de violencia en que se ubica Colombia, siendo un país que a partir de la década de los ochenta y noventa se presentó con mayor intensidad el uso excesivo de la violencia por parte de grupos armados sobre la población civil evidenciadas en eventos masivos de desplazamiento forzado, dando lugar a colectivos vulnerables como reinsertados, desplazados, víctimas del conflicto armado, condición que requiere de un mayor esfuerzo del gobierno en la formulación de la política pública de inclusión para el acceso de estas poblaciones a la educación superior.

La eficacia de las políticas de inclusión está dada desde la capacidad de las instituciones que las emite, para lograr los objetivos a través de su aplicación e implementación como respuesta a la gran cantidad de necesidades de los colectivos vulnerables presentes en este caso en las universidades públicas. Se ha logrado cambios en las Instituciones de Educación Superior dado que el gobierno nacional estableció el criterio de obligatoriedad de conversión de universidades a universidades inclusivas. A los grupos involucrados en la política ha beneficiado mediante la autonomía universitaria en la que cada institución ha venido creando mecanismos, políticas y ayudas económicas, logísticas, académicas y en el proceso de formación.

La gobernabilidad está dada desde dos niveles, el gobierno central y las instituciones de Educación Superior. El primero derivado de la legitimidad del gobierno para atender las demandas sociales. La segunda, por la autonomía universitaria y estabilidad que le permite crear sus propios mecanismos y políticas. Sin embargo, el gobierno enfrenta descontento y presión social del estudiantado identificado como colectivo vulnerable y por otro lado se observó que las IES no cuentan con el suficiente presupuesto para atender la sobredemanda de estos colectivos.

Los mecanismos de acceso a la política se concretan en la creación de instancias que realizan gestión tanto al interior como al exterior de la institución. Estas se configuraron en Creación del Observatorio de Calidad y equidad, construcción e implementación de la política pública de inclusión y política de género, formulación y desarrollo de proyectos de investigación alrededor del tema de inclusión, equidad, colectivos vulnerables, diversidad, entre otras.

Las Universidades estudiadas, Universidad de Antioquia, Universidad del Tolima y Universidad Nacional de Colombia, en el desarrollo e implementación de las políticas públicas de educación inclusiva adquieren ventajas competitivas y diferencias significativas. Entre las ventajas competitivas similares se encontró la orientación hacia el reconocimiento de la diversidad, atención a poblaciones en condiciones vulnerables. Dentro de las diferencias significativas se estableció que la Universidad Nacional y la Universidad de Antioquia han puesto a disposición el desarrollo de tecnologías de información y comunicación para la atención y la formación de los colectivos vulnerables cualquiera que sea su origen o condición mental y física. De igual manera se encontró estrategias pedagógicas y planes de estudio que se adapten al tipo de diversidad, limitación o capacidad especial de la población y no que los estudiantes se adapten a los planes de estudio que se establecían anteriormente.

Entre los apoyos institucionales para la implementación de la política, se evidenció en la conformación de grupos de cabildos indígenas, constitución de programas de apoyo a la población con capacidades especiales, contratación de intérpretes, lectores de pantallas, entre otros, diseño y rediseño de infraestructura física para población con limitaciones físicas, Implementación de páginas web inclusivas. Apoyo económico y logístico a través de convocatorias institucionales de proyectos de investigación y proyección social.

Conclusiones

A través de las leyes, decretos y políticas públicas el Estado Colombiano protege, beneficia y estandariza el enfoque de educación inclusiva para toda una nación y garantiza la construcción de tejido social en aras de elevar el nivel de alfabetización y formación y por lo tanto el desarrollo económico y social del país. Existe una mayoría de normas enfocadas a la discapacidad según la cual resulta de la “interrelación de las condiciones de salud del individuo, sus deficiencias físicas, intelectuales, sus factores psicosociales con las barreras debidas a la actitud de la comunidad y el entorno en el que vive, obteniendo como resultado dificultades en su participación” (Organización Mundial de la Salud como se cita en Observatorio Nacional de la Salud, 2018, p.1).

Es necesario que en el marco de estas intenciones se construyan procesos que no emerjan de definiciones o posiciones políticas centralistas, sino que tengan su origen en las necesidades y problemáticas de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad desde lo local-regional, además contar con los mecanismos para la implementación de dichas políticas y destinar recursos dirigidos a instituciones de Educación a todo nivel.

Desde la pertinencia de las políticas públicas se pudo concluir que el tema de la equidad social y la “educación para todos”, se han consolidado como un referente de las discusiones académicas contemporáneas y ha evolucionado hasta convertirse en una prioridad de política pública. La importancia radica en que con la globalización mediada por la revolución de las telecomunicaciones y los grandes avances en el transporte, ha propiciado que temas como la defensa de los derechos humanos, la inclusión en el disfrute de los beneficios de los servicios sociales, la inserción laboral en condiciones dignas, las libertades políticas, y fundamentalmente la visibilizarían de las poblaciones más pobres, que hasta hace poco permanecían relativamente ignoradas, ya ahora pasan a ser de interés y dominio público.

En general, desde los criterios de valoración de las políticas, estas se desarrollan e implementan en muchos casos a costa del endeudamiento del gobierno, aumentando el déficit fiscal, sin embargo, se reconoce los esfuerzos del nivel central y de las universidades para atender las poblaciones vulnerables en la que la demanda de necesidades es cada día más creciente.

Las Universidades estudiadas, Universidad de Antioquia, Universidad del Tolima y Universidad Nacional de Colombia, poseen diferentes tipos de desarrollo e implementación de políticas de inclusión y ha dependido de la apuesta de sus directivos, del presupuesto disponible y del ranking de estas.

Referencias

- Cárdenas, U. A. (2016). Políticas Públicas en educación: el caso de la educación terciaria. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, (3), 10-15.
- Circular 020. (5 de agosto de 2022). *Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación*. Ministerio de Educación Nacional MEM Colombia.

Constitución Política de Colombia. (4 de julio de 1991). De los principios fundamentales. (Colombia).

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D.O. No. 50340.

Decreto 4100 de 2011. Por el cual se crea y organiza el Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, se modifica la Comisión Intersectorial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y se dictan otras disposiciones. 2 de noviembre de 2011. D.O. No. 48241.

Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

García-Castillo, A, M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. (2020). *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93.

García, M. y Cotrina, M. (2022). Políticas públicas en educación inclusiva en contextos de innovación e internacionalización. En T, Alvarado [Ed.], *Viviendo la inclusión*, 35-56. Corporación Universitaria del Meta UNIMETA.

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. 48.717.

Ley 1680 de 2013. Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones. 20 de noviembre de 2013. D.O. No. 48.980.

Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. 23 de junio de 2022. D.O. No. 52.074.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*.

Morin, E. (2001). *Los siete Saberes necesarios para la educación del Futuro*. Cooperativa editorial Magisterio, colección Mesa Redonda, UNESCO.

Muntaner, J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Revista Universitat de Illes Balears. La palma*, 7(1), 63-79.
<https://scholar.google.es/citations?user=FXzyF7kAAAAJ&hl=es>

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Observatorio Nacional de Discapacidad y educación. (2018). *Caracterización de la población con discapacidad en las cinco ciudades principales de Colombia*.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (7 de agosto de 2017). OEA y ORITEL promoverán la educación inclusiva en las Américas. *Organización de los Estados Americanos* https://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=C-063/17
- Rodríguez, R. M., Bolaños, L. M. y Palacio, L. S. (2015). Políticas de Educación Inclusiva: El caso de España y Colombia. En J. Casanova (Ed.), *Escuela Inclusiva Apoyada en TIC* (Ed.).
- Roth, A. (2013). *Políticas Públicas, formulación, implementación y evaluación*. Novena Edición. Ediciones Aurora.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.

Facilitadores y barreras para la educación inclusiva identificados por estudiantes de magisterio en sus prácticas

Andrea Tejera Techera 

Doctorado en Educación por la UNER. Actualmente es Coordinadora Académica del Máster en Gestión Educativa y del Máster en Formación de Formadores en la Universidad ORT Uruguay, donde también es docente e investigadora.

 tejera@ort.edu.uy

Verónica Renée Pou Lanzavecchia 

Magíster en Psicología Clínica por la misma institución. Actualmente es Docente Orientadora Educacional en los Institutos Normales del Consejo de Formación en Educación de ANEP.

 veronicapoulanzavecchia@gmail.com

María José Irigoyen 

Máster en Gestión Educativa por la Universidad ORT Uruguay. Actualmente es Docente Orientadora Educacional y Apoyo a Dirección en el Consejo de Formación en Educación, Instituto Normal.

 majoi77@gmail.com

Introducción

El principio de inclusión aparece como destacado en el Marco Curricular Nacional (MCN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Junto con este principio, se abordan también, la centralidad del estudiante y su aprendizaje, la pertinencia, flexibilidad, la integración de conocimientos, así como la participación y visión ética (ANEP, 2022).

Adhiriendo a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), se plantea la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ANEP, 2022, p. 44).

La educación inclusiva es entendida como una educación para todos, enfatizando en la concepción de aprender juntos. Por ello, es necesario que el sistema educativo se prepare para acoger a todas y todos los estudiantes, implementando estrategias a través de las cuales se atenderá a la diversidad, focalizando en la población más vulnerable (DGEIP, s.f.).

Este aporte se enmarca en una investigación de mayor alcance que busca reconocer los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva que identifican los estudiantes de 4to. año de la carrera de Maestro de Educación Primaria (MEP) de los Institutos Normales (IINN) de Montevideo (Uruguay) en sus prácticas pre-profesionales.

Los IINN son centros de educación terciaria, de carácter público, dedicados a la formación de maestros. Dentro de su oferta educativa se encuentran dos carreras de grado: Maestro de Educación Primaria (MEP) y Maestro de Primera Infancia (MPI) ambas de 4 años de duración y una Certificación en inglés.

A través de la metodología mixta se pretende una investigación de tipo exploratoria que utiliza como técnicas de relevamiento de datos: el análisis documental, cuestionario de carácter censal y grupo focal. La investigación busca ser un aporte a la formación inicial docente y un insumo para las autoridades de la educación a la hora de la toma de decisiones futuras.

Este trabajo aborda los resultados parciales de la investigación vinculados a la primera fase de análisis documental. En esta fase, se trabajó con los programas de los cursos de las Ciencias de la Educación del Núcleo de Formación Profesional Común, del Plan de Formación de Maestros del año 2008 (plan vigente para los estudiantes inscriptos hasta el año 2022 y que en el presente año lectivo se encuentran cursando el 4to. y último año de la carrera). Además, se incorporó al análisis el programa de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente por ser la asignatura que permite el egreso de los estudiantes. Dicha asignatura marca el cierre de su trayectoria escolar, con la entrega y defensa de un trabajo que apunta a la reflexión sobre su práctica docente.

El objetivo general del estudio es explorar la concepción de educación inclusiva de los estudiantes de 4to. año de MEP (Plan 2008). En esta primera fase de la investigación se busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué contenidos vinculados a la formación en educación inclusiva están previstos en los programas de la carrera de MEP del Plan 2008?

Desarrollo

El concepto de educación inclusiva surge por primera vez en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, 1990). A partir de entonces, se plantea hacer foco en la diversidad existente entre los seres humanos en el momento de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Previo a esta conferencia, los planteos teóricos referidos a la necesidad de atender a la diversidad pasaron por la segregación educativa primero y luego por la integración, hasta llegar a la conceptualización de inclusión, fundamentalmente en referencia a estudiantes en situación de discapacidad (Angulo et al., 2015).

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se plantea que los países deben garantizar la educación inclusiva en todos los niveles. Para ello, son las instituciones educativas las que tienen que generar las condiciones para recibir a todos los estudiantes, brindando oportunidades de aprendizaje que atiendan a la diversidad, priorizando a las poblaciones en situación de vulnerabilidad (Melo, 2019).

No obstante, de acuerdo con lo planteado por Farías (2021), la inclusión, en tanto proceso, encuentra obstáculos a nivel del desarrollo del currículum. Si bien, los maestros tienen una percepción positiva sobre la educación inclusiva, en el momento de promover aprendizajes de calidad en el aula, es difícil llevar a la práctica este enfoque educativo. Los maestros no tienen las herramientas pedagógicas necesarias para promover aprendizajes de calidad en los estudiantes atendiendo a su diversidad (Padrón, 2018; Moreira, 2022; Berní, 2023). Otras publicaciones hacen referencia a la existencia de una brecha entre lo instituido en la normativa sobre educación inclusiva y su concreción en la práctica (Tarduña, 2022; Di Carlo et al., 2019; Romero, 2018).

En Uruguay se ha ido generando un marco legal en consonancia con la normativa internacional. En el año 2008, Uruguay ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) a través de la Ley n° 18418 (Uruguay, 2008), generando así el compromiso jurídico del Estado en materia de inclusión educativa (Artículo 24). Posteriormente, dentro del marco legal nacional se destaca el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial (CEIP, 2014) y el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (Uruguay, 2017), entre otros documentos.

En 1999 Booth y Ainscow introducen el concepto de barreras al aprendizaje y la participación (BAP) para hacer referencia a distintos factores institucionales, organizacionales y vinculares entre otros, que impiden o interfieren en el acceso, la participación y la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. De este modo, se intenta trascender la mirada enfocada en el estudiante con “necesidades educativas especiales” (NEE), propia del modelo médico, para adoptar una mirada del estudiante desde el modelo social. La identificación y el análisis previo de las BAP, permitirá el diseño de estrategias para derribarlas.

Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Algunas barreras están asociadas a los edificios e instalaciones físicas, la organización del quehacer escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos, así como los enfoques de enseñanza de los docentes (Booth y Ainscow, 2015).

Siguiendo la clasificación de barreras planteada por Covarrubias (2019), éstas pueden ser: culturales (actitudinales e ideológicas), políticas y prácticas (accesibilidad y didáctica).

El análisis de los programas se realizó atendiendo a la presencia de conceptos relacionados con la educación inclusiva, teniendo en cuenta la presentación de este término por la UNESCO a partir del año 1990, su paulatina incorporación en el ámbito educativo y su posterior impacto en la normativa internacional y nacional.

El estudio documental se realizó atendiendo a la siguiente pauta de análisis: nombre de asignatura, contenidos programáticos vinculados implícita y explícitamente a la Educación Inclusiva y normativa mencionada referente a la Educación Inclusiva.

Al inicio del análisis de los programas de los cursos de Ciencias de la Educación, se ha detectado disparidad respecto a su estructura. La mayoría se organizan en módulos, sin embargo, algunos contienen ejes temáticos y otros contenidos centrales, desarrollándose en algunos casos conceptos estructurantes.

En la Figura 1 se sintetizan los hallazgos vinculados a los conceptos estructurantes identificados en cada asignatura.

Figura 1. Análisis de programas del Núcleo de Formación Profesional Común y asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente de la carrera de Maestro de Educación Primaria, Plan 2008.

Asignatura	Conceptos estructurantes
SOCIOLOGÍA	Desigualdad social, exclusión social, vulnerabilidad, marginalidad, casos sociales, estratificación
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4. Educación-identidad social; Educación- ciudadanía; Educación - Trabajo; Educación y Control social. Consenso, conflictos y resistencias.
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4. Integración, exclusión, vulnerabilidad, sociedad de clases, estratificación social. La nueva cuestión social y sus demandas a la educación. Segmentación movilidad social. Sociedad del conocimiento.
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2. Demandas a la educación. Nuevas funciones de las instituciones educativas. Construcción de nuevas subjetividades.
SEMINARIO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	Diversidad e Inclusión
SEMINARIO DE “APRENDIZAJE E INCLUSIÓN”	Conceptualización y clasificación de las dificultades del aprendizaje. Altas habilidades/superdotación. Las discapacidades: enfoques conceptuales inclusivos.
SEMINARIO DE “APRENDIZAJE E INCLUSIÓN”	Marco legal y normativo respecto a los estudiantes con dificultades del aprendizaje (decretos, resoluciones, circulares, protocolos).
PEDAGOGÍA I	No se menciona la educación inclusiva.
PEDAGOGÍA II	No se menciona la educación inclusiva.
ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	Favorecer el estudio de los problemas de la práctica docente, desde una reflexión pedagógica, atendiendo a su complejidad y a su multidimensionalidad.
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	El problema del sujeto de la educación. Obstáculos de la humanización: alineación exclusión, marginación, dependencia, dominación.

Conclusiones

Los programas analizados contienen temas que podrían vincularse a la educación inclusiva. Respecto a la dimensión didáctica en la carrera de MEP, el único curso referido específicamente a la educación inclusiva es el Seminario de Aprendizaje e Inclusión presente en el último año de la carrera.

En el programa del curso de Psicología de la Educación, se hace referencia a la inclusión educativa pero solo se menciona en el marco de la normativa. En los programas de Sociología y Sociología de la Educación se encontraron temáticas referidas más que nada a la inclusión en el ámbito social, vinculados sobre todo a la pobreza.

Finalmente, en el abordaje del Seminario de Derechos Humanos y Pedagogía se plantea la educación como derecho humano fundamental. En el primero se vincula a los conceptos estructurantes de diversidad e inclusión, no así en el segundo.

Se observa que en varios programas (Pedagogía, Sociología, Seminarios) hay una apertura al análisis de las demandas de la práctica educativa en la realidad actual. Por ejemplo, en los programas de Sociología y Sociología de la educación al mencionar las temáticas de exclusión,

vulnerabilidad y nuevas demandas de la educación. En el caso de Filosofía de la Educación se invita a reflexionar sobre la exclusión y marginación. Finalmente, las temáticas que se trabajan en el Análisis Pedagógico de la Práctica Docente surgen de los emergentes de la práctica educativa en dónde pueden encontrarse temáticas referidas a la educación inclusiva. Los contenidos mencionados pueden vincularse a la educación inclusiva, no obstante, el abordaje va a quedar a consideración de la jerarquización que realicen los docentes de los respectivos contenidos. Esto se desprende del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 que explicita la necesidad de establecer claramente las reglas en lo que respecta a la evaluación de los estudiantes, a los efectos de preservar la libertad de cátedra, el respeto de la política general de formación docente, explicitando la necesidad de mantenerse dentro del marco reglamentario y atendiendo a los objetivos formativos de cada curso (DFPD, 2008).

En síntesis, del análisis de los programas surgen varias referencias a la temática en cuestión, su impacto en la formación magisterial será contrastado con la percepción de los estudiantes a través de la encuesta y de los grupos de discusión a reportar en fases sucesivas del estudio.

Estos primeros resultados están en consonancia con el Censo Nacional Docente 2018 (ANEP, 2018) realizado en Uruguay. En esta consulta los docentes señalan que la formación en educación inclusiva no es abordada integralmente o en profundidad a lo largo de la formación inicial. El porcentaje de docentes que considera que su formación inicial le aportó sobre Dificultades de aprendizaje y discapacidad es de los más bajos (menos del 20%). Por otra parte, el porcentaje de docentes egresados que consideran que la formación en Dificultades de aprendizaje (78%) y Educación Inclusiva (78,9%) es indispensable o muy importante es alta.

Los resultados son coincidentes con investigaciones anteriores que plantean como debilidad la ausencia de herramientas pedagógicas de atención a la diversidad del estudiantado (Padrón, 2018; Moreira, 2022; Berní, 2023), entendiendo a los programas como herramientas muy valiosas que encuadran el quehacer docente. También se puede afirmar que los programas, en su mayoría, no logran concretar en la práctica lo que establece la normativa (Tarduña, 2022; Romero, 2018). Si se considera que los programas obedecen a actualizaciones del año 2008 esto resulta más que evidente.

Finalmente, se puede afirmar que los programas en sí mismos podrían considerarse barreras para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015), en tanto no recogen enfoques actuales e integrados que habiliten abordajes complementarios en el marco del proceso formativo.

En las siguientes fases de la investigación se espera obtener datos de las apreciaciones de los estudiantes, próximos al egreso, respecto al tema que ha ido aumentando su presencia en la normativa vigente.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Censo Nacional Docente*.

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*.
- Angulo, S., Díaz, S. y Míguez, M. [Comp.]. (2015). *Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales en clave de derechos*. Udelar. FCS-GEDIS
- Berní, Y. (2023). La construcción de un docente inclusivo. Competencias y desafíos. Una mirada hacia la discapacidad: aportes desde una investigación cualitativa en el departamento de Cerro Largo, Uruguay. *Fronteras*, 20, 69-83.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). *Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial*.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo & J.L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Escuela Normal Superior Prof. José Medrano.
- Decreto 72 de 2017. Aprobación del “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”. 20 de marzo de 2017. D.O. No. 29.669.
- Di Carlo, L., Pérez, V. y Varela, M. (2019). Rompiendo barreras: una escuela para todos y todas. En P. Mauri y S. García (Coords.), *Educación Inclusiva, un camino a recorrer* (pp. 185-191). Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. (2008). *Sistema Nacional de Formación Docente 2008*.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (s.f.). *Educación inclusiva-Educación para todos*. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva/>
- Farías, B. (2021). *Educación inclusiva e implementación de buenas prácticas pedagógicas desde la mirada docente. Estudio de casos múltiples en Flores (Uruguay)* [Tesis de Maestría, Universidad ORT, Uruguay].
- Ley 18418 de 2008. (2008, noviembre 20). Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. 20 de noviembre de 2008. D.O. No. 27.626.
- Moreira, M. (2022). *Análisis de barreras que surgen en una escuela rural y no le permiten avanzar hacia la inclusión educativa*. [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay].
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Padrón, Y. (2018). *Dificultades para atender la inclusión educativa en el tercer ciclo escolar de una escuela pública de Montevideo*. [Tesis de Maestría]. Universidad ORT, Uruguay.
- Romero, M. (2018). *Entre el mandato inclusor y la realidad: incidencia de las representaciones sociales de los docentes en la construcción de culturas inclusivas*. [Tesis de Maestría]. Universidad ORT, Uruguay
- Tarduña, S. (2022). *La Educación Especial primaria pública: normativa y significados en el paradigma de la educación inclusiva en Uruguay: Análisis documental y diálogos con actores clave en la definición e implementación de políticas educativas*. [Tesis de Maestría]. Universidad ORT, Uruguay.

Estrategias de educación inclusiva mediadoras en la práctica docente en el nivel superior

Esperanza Aoyama Argumedo



Doctorado en Educación por la Universidad Martí. Actualmente es profesora en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y en la Universidad de la Huasteca Veracruzana.

✉ eaoyama@uv.mx

Aroldo Enoc Peralta Hernández



Grado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, una Maestría en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Actualmente es profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

✉ aperalta@uv.mx

Alejandro Vera Pedroza



Doctorado en Educación por la Universidad IVES. Actualmente es profesor-investigador en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y miembro del Comité Editorial de la BDH del Área de Humanidades de la misma universidad.

✉ alvera@uv.mx

Introducción

La investigación versa sobre las estrategias de educación inclusiva que tienen los profesores universitarios en su práctica docente, vista desde la mirada de sus estudiantes; la cual se aplicó a 158 estudiantes de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, durante el periodo febrero –julio 2024; con la intención de conocer qué tanto consideran la inclusión educativa en su práctica docente. Entendiendo por inclusión educativa al proceso en el que se busca garantizar el acceso, la participación y el éxito educativo para todos los estudiantes, que considerando sus diferentes capacidades y necesidades educativas; considerando en este proceso las principales estrategias educativas para alcanzar dicho fin. Para en este sentido, plantear como interrogante de investigación, ¿cuál es impacto de las estrategias de educación inclusiva en la práctica docente de los profesores universitarios?

La metodología utilizada fue cuantitativa-explicativa la cual busca describir, en todos sus componentes esenciales, una realidad. Por lo tanto, no sólo persigue describir o acercarse a un problema, sino que intenta precisar las causas de este. A la muestra seleccionada se les aplicó un cuestionario cerrado de 15 preguntas. La aplicación de los instrumentos fue de tipo auto

administrados utilizando una plataforma electrónica bajo la modalidad on-line, donde el cuestionario estuvo disponible para su aplicación. Es importante mencionar que previamente se requirió del consentimiento informado de los participantes, los estudiantes fueron convocados a través de mensajes, invitación vía correo electrónico institucional, invitando a la participación de los estudiantes matriculados. A los alumnos encuestados se les especificó que la información sería totalmente confidencial, además de que la información es usada exclusivamente utilizada con fines de investigación. Se protegió la privacidad de los participantes.

Desarrollo

Los procesos educativos del siglo XXI a nivel nacional e internacional pugnan periódicamente por impulsar una formación académica de calidad que responda a las necesidades sociopolíticas y económicas del mundo actual. Por lo cual incorporan los saberes emergidos de las distintas áreas de conocimiento que pueden ser aplicados para el bien común de las naciones de los 5 continentes a través de sus diversas modalidades y niveles educativos diversos.

Lo que se refleja en la actualización constante en sus planes y programas educativos, programas de formación docente y dotar de diverso equipamiento educativo a las instituciones educativas.

En este contexto educativo, el considerar y promover los procesos de inclusión y equidad son esenciales en la contemporaneidad por los grandes problemas de discriminación y xenofobia que imperan en diversos países del mundo; lo que ha promovido un levantamiento de la voz por una sociedad cada vez más compleja y exigente en los derechos del ser humano y del desarrollo integral de los individuos.

“ Por eso las sociedades reclaman cada vez con mayor fuerza la necesidad de incluir a todos en los sistemas educativos. Tal y como declara la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: la educación es un derecho, no un privilegio. (García y Bermúdez, 2020, p.92) ”

Entendiendo a la educación como el proceso humano que promueve saberes en las distintas áreas del conocimiento para el bien común de los educandos que tienen el privilegio de recibirla de manera formal o no formal. La cual, en su devenir histórico y compromiso social contemporáneo debe de hacer suyo y concientizar como punto relevante los procesos de inclusión en la educación; dada la falta de reconocimiento a la diversidad humana en cuestiones categóricas como son la raza, religión, recursos económicos, discapacidad, entre otras.

Siendo la plataforma social más viable para que los seres humanos alcancen niveles de preparación académica más adecuados, que les permita participar en el desarrollo integral de sociedades más justas y equitativas, con mejores políticas y legislaciones que respalden y hagan valer directrices de convivencia social incluyentes, donde la corrupción e impunidad tengan cada vez menos cabida.

En este sentido, la educación actual debe de ser planteada desde *la perspectiva teórica del holismo, que propone el* pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales a los que son acreedores en términos de adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y fortalecimiento de actitudes (Ortiz y Carrión, 2020).

Lo que, sin duda, se ajusta a los principios que se proponen a nivel mundial para desarrollar la inclusión social en los diferentes organismos públicos y privados, y en nuestro caso, en el ámbito educativo, a través de una postura integral que “valora la diversidad y se trabaja en un entorno global, multicultural e inclusivo, se comparten nuevas ideas y soluciones, además de motivar a las personas a trabajar juntas” (Ortiz y Carrión, 2020, p.29).

Por educación inclusiva, Martínez (2018) menciona que es una respuesta ética para disminuir la exclusión, resultado de procesos y decisiones unilaterales a nivel político y económico, así como matices históricos y culturales que han generado contextos desiguales que afectan a grupos específicos, a quienes se les ha colocado en situación de vulnerabilidad en términos educativos, espacios de aprendizajes, colaboración y adquisición de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos.

De esta manera, la educación inclusiva es parte del fortalecimiento de las capacidades, teóricas, heurísticas y axiológicas del ser humano, pues contribuye a construir espacios sociales cada vez más justos y libres de todo tipo de violencia, al fomentar en los seres humanos, una formación basada en los derechos humanos.

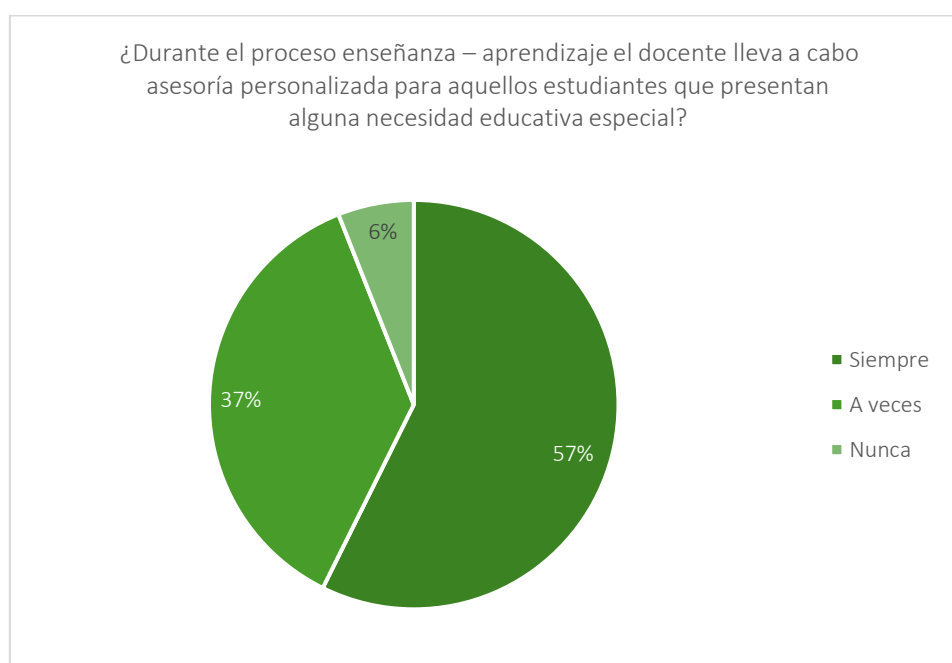
A este respecto, Perilla (2018) expone lo que el Comité de Naciones Unidas para la Discapacidad señala sobre las características fundamentales de la educación inclusiva, las cuales se mencionan a continuación: Enfoque global de sistemas, entorno educativo global, enfoque personal global, profesores de apoyo, respeto y valoración de la diversidad, entornos de aprendizaje amistosos, transiciones efectivas y reconocimiento de las asociaciones.

En este contexto socioeducativo, la educación inclusiva no es solo tarea de los administradores y directivos de las instituciones educativas, es labor en conjunto con los diversos actores educativos enfocados en la formación y fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes independiente de su contexto de origen, situación económica, así como intelectuales e ideológicas.

“En este proceso educativo de inclusión a la diversidad el docente funge un papel importante, derivado de que su práctica docente debe incluir estrategias, materiales y evaluaciones que contribuyan al desarrollo integral de todos los estudiantes” (Perilla, 2018). Los docentes, entonces, generarán procesos pedagógicos que estén al alcance de todos y todas, siendo la diversidad un reto para su función y, promoviendo en el aula la interculturalidad y equidad. Además de participar en el desarrollo de currículos, debe ser auto reflexivo en su labor, debe utilizar la diversidad como parte del proceso educativo y debe planear clases con relación al contexto y con la utilización de material de apoyo creativo.

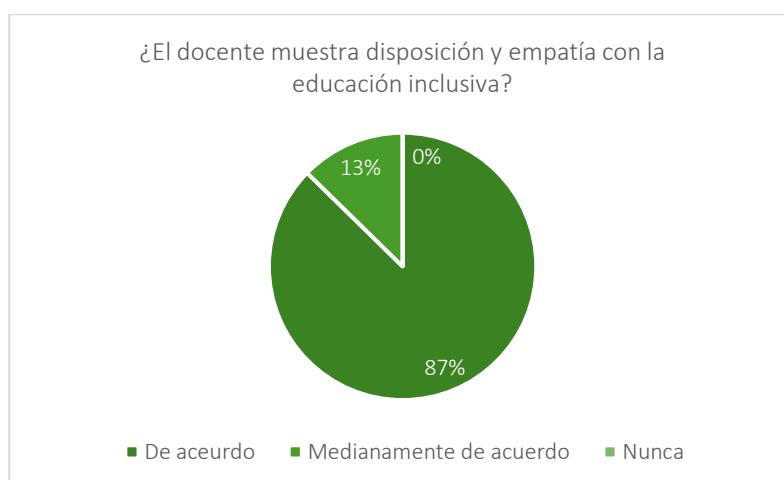
La mayoría de las respuestas, (el 57%) indican que los docentes siempre llevan a cabo asesoría personalizada para estudiantes con necesidades educativas especiales. Lo que sugiere que existe un compromiso consistente por parte de los docentes para brindar apoyo individualizado y adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante. Otro 33%, indica que la asesoría personalizada se lleva a cabo ocasionalmente o con cierta frecuencia, pero no de manera constante. Esto sugiere que, aunque hay un esfuerzo por parte de algunos docentes, puede haber variabilidad en la implementación de la asesoría personalizada. solo un pequeño porcentaje representando el 6% del total, indica que los docentes nunca llevan a cabo asesoría personalizada para estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto sugiere que la asesoría personalizada es frecuente entre la comunidad universitaria.

Figura 1. Asesoría personalizada de estudiantes con necesidades de inclusión.



Un 93% del total de las respuestas, indican que el docente muestra disposición y empatía con la educación inclusiva. Que hay una fuerte coincidencia con la idea de que los docentes están dispuestos y muestran empatía hacia la educación inclusiva. Mientras un pequeño porcentaje de respuestas, el 13% del total, expresaron un acuerdo parcial o una opinión mixta con la afirmación.

Figura 2. Postura del docente sobre la educación inclusiva.



Un 24% de las respuestas de los encuestados sugieren que el aprendizaje colaborativo, la participación equitativa y el trabajo en equipo son elementos clave para crear un entorno inclusivo en el aula. Lo que refleja la importancia de fomentar la cooperación entre los estudiantes y promover una cultura de apoyo mutuo. La segunda sección más prominente es la relacionada con el respeto y la equidad, representando el 21% de las respuestas. Aquí, los encuestados resaltan la necesidad de respetar la diversidad y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Lo que subraya la importancia de crear un ambiente escolar inclusivo y respetuoso. Así mismo, los participantes en un 22% destacaron la importancia de incluir a todos los estudiantes y garantizar que los recursos educativos sean accesibles para todos. Finalmente, el 33% de las respuestas, sugieren la implementación de estrategias específicas de educación inclusiva y la importancia de la formación continua del personal docente; dado la necesidad de desarrollar habilidades y competencias que permitan a los educadores adaptarse a las necesidades diversificadas de sus estudiantes.

Figura 3. Estrategias educativas que beneficiarían el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos.

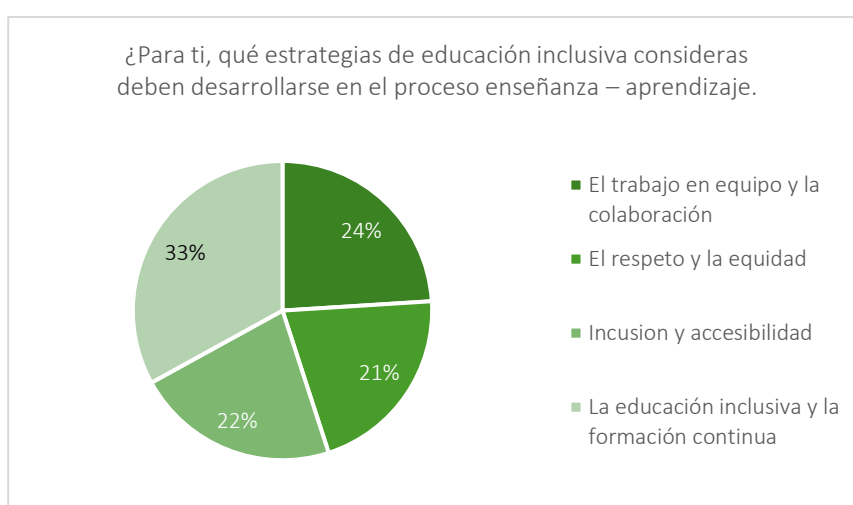
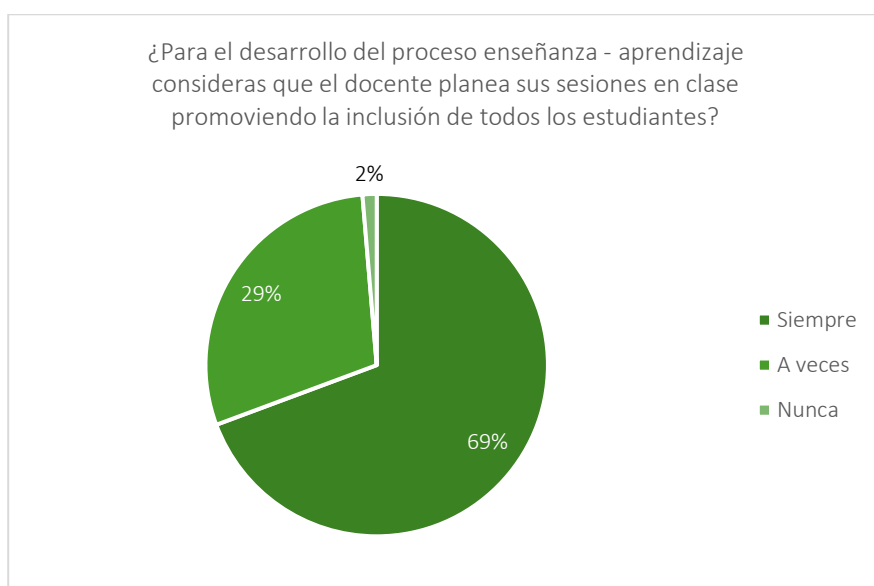


Figura 4. Promoción sobre la inclusión en la planeación de los docentes.



En este rubro, el 69% de los encuestados consideran que los docentes planifican sus sesiones en clase promoviendo la inclusión de todos los estudiantes. Lo que sugiere una alta confianza por parte de los encuestados en la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que un 29% afirman que en ocasiones que los docentes planean sus sesiones en clase promoviendo la inclusión. Solo el 2% de los encuestados señaló que consideran que los docentes nunca planean sus sesiones en clase promoviendo la inclusión de todos los estudiantes.

Entre los resultados del estudio, se observa que existe una conciencia social hacia de parte de los profesores hacia una educación para todos y que debe de generalizarse su difusión y practica en las instituciones educativas; en este sentido, hay concordancia con lo que expresa García y Bermúdez (2020) con base en la página de la UNESCO se menciona que la educación es un derecho no un privilegio.

Que la inclusión según Ortiz y Carreón (2020) valora la diversidad y se trabaja en un entorno global e intercultural con el fin de motivar a las personas a trabajar colaborativamente; en este sentido, los participantes en el estudio expresan la misma tendencia a que la inclusión tiene que ser promovida en las aulas escolares con el fin de evitar situaciones de discriminaciones que provengan de cuestiones interculturales y de género.

En este contexto, Perilla (2018) propone una serie de características fundamentales para la educación inclusiva, entre las que destacan: entorno educativo global, respeto y valoración de la diversidad, entornos de aprendizaje amistosos, y reconocimiento de las asociaciones profesor alumno y externas; lo cual se relaciona fuertemente con lo expresado por los estudiantes encuestados, que se sienten incluidos cuando en el salón de clases se crean ambientes de aprendizaje inclusivos-colaborativos y valoran cuando los profesores brindan un apoyo extraordinario. En este contexto comparativo-teórico-reflexivo, se puede observar la concordancia de establecer espacios de diálogo entre la comunidad universitaria para favorecer

de mejor manera la educación inclusiva en la práctica docente; que es necesario desarrollar una práctica educativa donde la colaboración se sustente en la utilización de estrategias didácticas participativas e inclusivas. Partiendo del compromiso que relatan los participantes respecto a su nivel de concientización y compromiso por promover en las aulas escolares la inclusión.

Conclusiones

Con base a los datos y análisis realizado, existe un reconocimiento y realización de parte de los docentes por las asesorías personalizadas con estudiantes que presentan problemas de inclusión; reconociendo esta atención personal como relevante para su desarrollo psicosocial. Lo que plantea la reflexión sobre su consideración esencial en el proceso educativo.

Queda claro con el estudio, que existe una conciencia social por parte de los profesores sobre la importancia de tener compromiso y empatía ante la educación inclusiva; como una necesidad de poder apoyar emocional, física y académicamente a los estudiantes universitarios; reconociendo esencialmente que las cuestiones emocionales de los alumnos que requieren de una educación inclusiva favorecen sustancialmente su desarrollo cognitivo.

Que una educación escolar que privilegia el trabajo docente colaborativo-participativo tiende a incorporar de mejor manera, a aquellos estudiantes que sufren de exclusión al interior y exterior de las aulas escolares. Al permitirles interactuar y ser incorporados a las dinámicas académicas de la clase. En este sentido, el profesor en cuestión debe estar atento al desarrollo de las mismas como un mediador y retro alimentador de los saberes designados. Siendo relevante en dicho proceso la inclusión de los estudiantes en la accesibilidad, respeto y equidad en un salón de clases.

Respecto a la consideración de la inclusión en las planeaciones de los docentes, es relevante encontrar que se privilegia de manera significativa por parte de los profesores universitarios en la promoción y respeto hacia la inclusión educativa; que se sienten seguros de que es necesario y fundamental incluir los procesos de inclusión en sus planeaciones y que se sienten consientes y preparados académicamente para favorecer dichos procesos que promuevan la equidad, respeto e inclusión educativa.

En tal contexto de la investigación, los resultados y las conclusiones obtenidos se vinculan con el objetivo principal del estudio, sobre conocer si los profesores universitarios consideran la inclusión educativa en su práctica docente.

Referencias

- García Navarro, X. y Bermúdez López, I. L. (2020). *Educación inclusiva: una escuela para todos*: Editorial, Universo Sur. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/131895?page=7>
- Martínez M. (2018). *Educación inclusiva en México, Avances, estudios, retos y dilemas*: Universidad Intercultural de Chiapas, Primera educación, Chiapas, México. https://cresur.edu.mx/2019/_libros2019/5.pdf

Ortiz Jiménez, L. y Carrión Martínez, J. J. (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*: Editorial Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/147503?page=29>

Perilla Granados, J. S. A. (2018). *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social*: Editorial Universidad Sergio Arboleda Open Access. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/212125?page=288>

Gestão nas escolas de tempo integral: Melhoria da qualidade de ensino e adoção de políticas compensatórias

Ilma Ribeiro de Lima



Maestría en Climatología y Aplicaciones en los Países de la CPLP y África por la Universidade Estadual do Ceará. Es profesora en la Secretaría Municipal de Educação de Fortaleza.

✉ ilma.lima@aluno.uece.br

Eloisa Maia Vidal



Doctorado en Educación por la Universidade Federal do Ceará. Actualmente es profesora asociada en la Universidade Estadual do Ceará e integrante en varios proyectos de investigación sobre política educacional y accountability educacional en el nordeste brasileño.

✉ eloisa.vidal@uece.br

Introdução

Localizado na América do Sul, o Brasil apresenta uma extensão territorial de aproximadamente 8,5 milhões de km², com população estimada de 203.080.756 habitantes e densidade demográfica de 23,86 habitantes/km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022). Está dividido geograficamente em cinco regiões – norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste – que apresentam agudas desigualdades sociais e econômicas entre si e entre os entes subnacionais que as constituem.

No âmbito educacional, o país possui uma vasta rede de ensino público que oferta educação básica em todo o território nacional contando com, aproximadamente, 106.627 escolas e registrando, em 2023, 37.881.305 matrículas distribuídas em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e educação especial (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023). Diante da diversidade e da grande extensão territorial, os entes federados – 26 estados, 1 distrito federal e 5.570 municípios – assumem de forma compartilhada a oferta educacional, cabendo aos estados e municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental, uma das etapas da educação básica. Iniciativas no campo da política educacional vem sendo empreendidas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira e a oferta de Escolas de Tempo Integral (ETI) no ensino fundamental tem sido recorrente.

Os debates sobre as escolas de tempo integral adquiriram espaço e notoriedade nas agendas políticas nas últimas décadas e a educação passou a ser concebida, em uma sociedade cada vez mais desigual, como instrumento gerador de equidade e justiça. Para atender as necessidades e expectativas dessa sociedade. Nesse esteio, diversas iniciativas de implementação de escola de tempo integral começam a proliferar no país, a partir de modelos customizados aos contextos locais, e por isso adquirindo configurações que ora se aproximam de políticas compensatórias, de viés assistencialistas, ora se caracterizam por escolas cujo compromisso se alinha com a formação emancipatória e integral do homem.

Este documento consiste em um estudo de abordagem qualitativa e tem como objetivo analisar as dimensões compensatória e emancipatória da gestão de escolas de tempo integral na rede municipal de Fortaleza, capital do estado do Ceará, localizado no Nordeste brasileiro. Para tanto, recorre a levantamento bibliográfico em repositórios oficiais de dissertações e teses, portais de periódicos revisados por pares, documentos oficiais da rede de ensino em questão e legislação vigente sobre a educação em tempo integral e escolas de tempo integral.

Desenvolvimento

A implantação da escola em tempo integral no Brasil emerge, no final do século XX e início do século XXI. O cenário no qual se desenvolvem os primeiros elementos geradores tem como marco o advento do processo de industrialização e de urbanização, suscitando a necessidade de escolarização da população e dando espaço às discussões educacionais. Ao longo do tempo, legislações específicas foram sendo elaboradas para dar suporte à implementação da oferta de educação em tempo integral.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394, 1996), a educação em tempo integral é viabilizada sob o aspecto legal, uma vez que a legislação preconiza a provisão e a ampliação gradativa da carga horária do ensino fundamental para sete horas diárias. Esse intento é reiterado no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (Lei n. 10.172, 2001, p. 21). Um caráter compensatório dessa política é evidenciado na meta 22 do PNE 2001- 2010, que amplia o papel da escola de tempo integral ao propor que esses equipamentos assumam também o compromisso de garantir segurança alimentar e justiça social, pois sua implementação deve:

“ Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações socioeducativas (Lei n. 10.172, 2001, p. 21). ”

A promulgação do segundo Plano Nacional de Educação para o período 2014 – 2024 incorpora novas dimensões a essa oferta educacional, ao estipular metas que determinam que, no mínimo,

50% das escolas públicas disponham de uma jornada ampliada com capacidade para atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (Lei n. 13.005, 2014).

Na perspectiva de satisfazer as legislações, diversos modelos de educação em tempo integral se multiplicam pelo país, com destaque para dois deles: a) a ampliação de jornada escolar em 15 horas semanais, acontecendo em outros espaços públicos e b) a escola em tempo integral, em que o aluno permanece no mesmo estabelecimento de ensino durante os dois turnos diários. No caso do primeiro, a experiência mais conhecida e nacionalizada foi o Programa Mais Educação, financiado pelo governo federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola; mais tarde substituído pelo Programa Novo Mais Educação (Ministério da Educação [MEC], 2016) e extinto em 2018. Esse programa começou com a oferta de atividades em macrocampos conceituais – acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica – mais tarde passando a focalizar o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, em decorrências das avaliações em larga escala. No segundo caso, as escolas de tempo integral que recebem os alunos para uma permanência de 8 a 9 horas de aula por dia, incluindo além da base curricular comum, disciplinas eletivas e oferta de três refeições. Essa experiência exige a adequação ou construção de prédios com padrão necessário e suficiente para atender aos estudantes em tempo integral, prioritariamente os que vivem em situação de vulnerabilidade social (Lei n. 13.005, 2014).

Nos dois casos, a gestão escolar necessita reorganizar-se para conseguir atender as demandas dos modelos de ampliação de jornada. Nas iniciativas desenvolvidas em outros espaços, a gestão escolar necessita de continua articulação com os responsáveis pela ampliação do tempo escolar, geralmente instituições não governamentais que assumem por meio de projetos, tal empreendimento. No caso das escolas de tempo integral, a gestão incorpora a responsabilidade de organizar uma rotina escolar diferenciada, tanto para os docentes quanto para os discentes, proporcionando um maior tempo de dedicação ao ensino e à aprendizagem.

A análise das políticas de ampliação de jornada escolar, sob a óptica de Cavaliere (2007), pode ser delineada por duas características principais: compensatória e emancipatória. A primeira tem como objetivo minimizar as disparidades educacionais entre alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e aqueles com renda familiar mais elevada. Essas políticas são direcionadas, principalmente, aos estudantes que apresentam altas taxas de abandono e descontinuidade educacional. Para tanto, torna-se necessário ações dirigidas para compensar essas disparidades, visando garantir igualdade de oportunidades e possibilitar o pleno desenvolvimento dos cidadãos (Silva, 2010). Nesse prisma, a ampliação da jornada escolar não apenas estende o tempo de permanência dos alunos na escola, mas também oferece oportunidades adicionais de aprendizado, apoio acadêmico e acesso a serviços essenciais, como alimentação e atividades extracurriculares, visando reduzir as desigualdades educacionais e sociais.

Em Fortaleza, a implantação do Programa de Escolas de Tempo integral (Secretaria Municipal de Educação [SME], 2014) adotada pelos gestores municipais reflete essa perspectiva compensatória. Na proposta pedagógica dessas escolas está previsto o atendimento a estudantes

do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 11 a 14 anos, visando resguardá-los dos perigos inerentes ao contexto social no qual estão inseridos. Nesse sentido, as escolas de tempo integral se apresentam como uma resposta concreta por parte da gestão municipal, em acordo com a política nacional, para enfrentar os desafios socioeducacionais. Ao proporcionar um ambiente escolar com atividades extracurriculares, suporte pedagógico e acesso a serviços básicos, essas escolas visam não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também oferecer um espaço de proteção e desenvolvimento integral, contribuindo para reduzir as desigualdades educacionais e sociais na cidade.

De acordo com Freire (2005), o viés emancipatório dessa política educacional se manifesta quando se propõe à emancipação humana, entendida como a oportunidade de conceder ao indivíduo a autonomia na condução de sua própria história, capacitando-o a compreender seu contexto social e, assim, libertar-se da opressão. Ao proporcionar a expansão curricular através de oportunidades culturais, exposição a conhecimentos além das rotinas comunitárias, envolvimento em atividades que promovem o protagonismo e outras experiências para além do currículo acadêmico, acredita-se que a ampliação do tempo de permanência na escola possa resultar em benefícios significativos para a formação do estudante e para o fomento de sua emancipação pessoal e social (Cavaliere, 2007).

Sob essa ótica, as Escolas de Tempo Integral de Fortaleza têm como propósito formar indivíduos para serem autônomos, críticos e protagonistas no seu processo de ensino-aprendizagem, visando à melhoria da qualidade de ensino e a promoção da formação integral dos discentes, desenvolvendo conhecimentos acadêmicos, valores e habilidades essenciais ao pleno desenvolvimento humano, conferindo ao programa um caráter emancipatório. A proposta pedagógica inclui disciplinas da Base Nacional Comum e um currículo diversificado, alicerçado no projeto de vida do estudante e no protagonismo juvenil (SME, 2014). Nessas unidades educacionais, a gestão escolar assume um papel estratégico na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, promovendo parcerias com a família, a comunidade e outras instituições, possibilitando a intersetorialidade e estabelecendo um regime de corresponsabilidade.

Conclusões

A concepção de ampliar a jornada escolar e o currículo, visando proporcionar uma educação integral, sempre esteve vinculada à busca pela melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades socioeducacionais. No caso da experiência da rede municipal de Fortaleza, tanto nas propostas de escola em tempo integral quanto na elaboração de regulamentações específicas sobre o assunto, a ideia de proteção social e atendimento aos mais vulneráveis também esteve presente. A gestão municipal desempenha papel fundamental na implantação dessas políticas educacionais, especialmente no que tange a promoção de políticas de inclusão e equidade que garantam a oferta ensino de qualidade a todos. Além disso, cabe a gestão municipal, em parceria com os governos estadual e federal, fornecer recursos e infraestrutura necessária para assegurar o bom funcionamento das escolas de tempo integral.

No âmbito da gestão escolar, há inúmeros desafios para garantir que a oferta de ensino atenda a padrões de qualidade que perpassa pela escassez de recursos até as pressões impostas pela busca de resultados em avaliações externas que dão centralidade as disciplinas de português e matemática, ocasionando reflexões sobre a superficialidade do aprendizado e a falta de uma abordagem holística no desenvolvimento dos estudantes.

Referências

- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1015–1035. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo brasileiro*. https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo escolar*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Lei N.º 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 9 de janeiro de 2001.
- Lei N.º 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá novas providências. 25 de junho de 2014.
- Lei N.º 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996, D.O. No. 247
- Ministério da Educação (2016). *Programa novo mais educação*. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>
- Secretaria Municipal de Educação (2014). *Proposta pedagógica das escolas municipais de tempo integral*.
- Silva, V. A. C. (2010). Políticas compensatórias. In *dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. <https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/325-1.pdf>

Gestão escolar e território vulnerável: uma revisão da literatura brasileira

Iasmin da Costa Marinho 

Doctorado en Educación por el Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Actualmente es profesora adjunta en la Universidade Estadual do Ceará.

 iasmin.costa@uece.br

Eloísa Maia Vidal 

Doctorado en Educación por la Universidade Federal do Ceará (UFC). Actualmente es profesora asociada en la Universidade Estadual do Ceará.

 eloisa.vidal@uece.br

Sofia Lerche Vieira 

Doctorado en Filosofía e Historia de la Educación por la Pontificia Universidade Catolica de São Paulo (PUC/SP). Actualmente es profesora titular en la Universidade Estadual do Ceará.

 sofia.lerche@uece.br

Introdução

A pesquisa em tela é recorte de tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (Marinho, 2022). Objetiva-se com este trabalho elucidar questões acerca da relação gestão escolar e território vulnerável por meio de revisão da literatura brasileira produzida no período de 2000 a 2021 junto ao Portal de Periódicos da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Sobre a relação entre Gestão Escolar e Território, desenvolvendo as primeiras aproximações ao tema, destacamos a interpretação de Pierre Bourdieu (2012) acerca dos “efeitos de lugar” em sua obra *A miséria do mundo*. O sociólogo aponta que o subúrbio, ou, como chamamos no Brasil, as favelas, comunidades e periferias, é conhecido socialmente por visões estigmatizadas, protagonizadas, muitas vezes, por experiências ou palavras negativas sobre esse espaço social (Bourdieu, 2012, p. 159).

Aliando-se a essa concepção de Bourdieu, é possível compreender que as instituições públicas ou privadas localizadas em territórios vulneráveis são afetadas pela dinâmica desses lugares. Assinala-se, portanto, que existem diferenças entre as escolas de um mesmo município,

focalizadas a partir do efeito-vizinhança, entorno social ou território, como demarcam autores diversos (Andrade & Silveira, 2014; Vieira & Vidal, 2015; Almeida & Betini, 2015). Tais diferenças oferecem panoramas distintos na garantia e no cumprimento de direitos sociais à população mais pobre, como a educação.

Diante do exposto, apresentamos os procedimentos metodológicos para realização desta revisão de literatura. Compuseram o inventário de análise da produção nacional, um conjunto de 51 artigos científicos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES datados de 2000 a 2021. No processo de levantamento dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores, com o operador booleano *AND*: gestão escolar, desigualdade educacional e políticas públicas.

Desenvolvimento

Estudos e pesquisas sobre os fatores associados à desigualdade educacional identificam o efeito-território como um dos determinantes sobre as garantias de oportunidades educativas para o público da escola pública. Almeida (2017) aponta para uma “geografia das oportunidades”, segundo a qual se compreende que o território, para além de uma dimensão espacial, destaca-se enquanto dimensão política.

Cenpec (2011); Érnica e Batista (2012); Ribeiro e Vóvio (2017) evidenciam que, quanto maior é a vulnerabilidade social do território, maiores são as chances de enfraquecer as oportunidades educacionais oferecidas pelas instituições de ensino, o que influencia diretamente em sua dinamização. Pensar o território na figura da gestão escolar é uma oportunidade de desenvolver projetos em sintonia com as necessidades reais do seu público, de percebê-lo e de entender mais a comunidade, o que constitui elos de participação e comunicação com as famílias e outras instituições presentes no bairro.

O conceito de efeito-vizinhança tem origem nos estudos sobre segregação dos bairros e sobre território e violência, “a fim de compreender como o efeito do contexto socioespacial em que vive um determinado grupo, ou indivíduo, o influencia” (Almeida & Betini, 2015, p. 36). Considera-se, nessa perspectiva, que o território incide sobre a eficácia escolar e a democratização do acesso às oportunidades educativas ou, como os pesquisadores destacam, “a geografia das oportunidades”, que, nos casos observados, reforça as desigualdades educacionais entre territórios de centro e periferia. A introdução e a distribuição de políticas públicas a esses territórios podem vir a criar uma geografia de oportunidades à camada popular, com ofertas de vivências culturais, esportivas e de lazer, por exemplo (Melo & Peres, 2005).

Para os autores Almeida e Betini (2015, p. 36), os estudos orientados para a compreensão do entorno social das escolas direcionam seu olhar para o: “(...) contexto socioespacial em que a escola se localiza e as famílias habitam, entendido tanto como espaço físico quanto socioeconômico e cultural, contemplando estrutura, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos, e a relação entre os sujeitos”.

Sobre a temática, destacam-se os estudos de Érnica e Batista (2012) que exploram o conceito do efeito-território sobre as oportunidades educacionais para compreender como a escola sofre a

influência da vulnerabilidade social de sua vizinhança. O estudo confirma que essas instituições reproduzem as desigualdades sociais no contexto da experiência educativa desses estudantes e distribuem também de forma desigual sua oferta educacional, “já que as crianças e jovens permanecem matriculados, mas em escolas incapazes de lhes assegurar tanto proteção como condições de aprendizado e desenvolvimento” (p. 664).

Estudo de Vieira e Vidal (2015) registra três questões sobre a relação escola e entorno social. A primeira diz respeito à recente incorporação desse tema no debate da escola pública. A segunda destaca que a escola também recentemente passou a ser incorporada como um bem cultural às famílias, tornando-se um espaço ainda desconhecido para muitos e um local “cercado de mística” (p. 8). Em terceiro lugar, as políticas públicas pensadas para as escolas não abarcam as especificidades dos entornos.

Ainda sobre o tema, registramos o conjunto de estudos desenvolvidos a respeito do efeito-território sobre as escolas da cidade do Rio de Janeiro entre outras metrópoles (Ribeiro & Koslinski, 2009a; Ribeiro & Koslinski, 2009b; Koslinski & Alves, 2012; Koslinski et al., 2013). Tais produções ofertam um retrato da realidade carioca quanto à relação entre território e desempenho educacional e um levantamento teórico nacional e internacional sobre as categorias efeito-vizinhança e da geografia das oportunidades.

Outra dimensão observada nos estudos sobre território é a segregação ou estratificação escolar, com extensa produção sobre a compreensão da movimentação dos estudantes entre escolas do mesmo território, processos de transferência e seleção oculta de alunos, entre outros aspectos (Alves, 2010; Carvalho Filho, 2016; Picanço & Moraes, 2016; Koslinski & Carvalho, 2015; Bartholo & Costa, 2014; Bartholo, 2014; Costa & Bartholo, 2014; Costa & Koslinski, 2011). A busca por melhores instituições ou ofertas educativas que se assemelhem a um padrão de qualidade desejável às famílias pode acarretar a criação de “selos” para escolas de alto e baixo prestígio, dentro de um mesmo território, uma forma de quase mercado oculto (Costa & Koslinski, 2011; Cenpec, 2011).

Em pesquisa desenvolvida por Costa e Koslinski (2011), no Rio de Janeiro, esses grupos de escolas se apresentam como “complementares”. Nesse estudo, é perceptível o uso de mecanismos velados de gestão, como seleção de alunos e professores, revelando padrões diferenciados em escolas de mesma imediação. A esse movimento atribuíram o nome de “quase-mercado oculto”, pois, embora não seja permitida a prática, pode ser identificada.

Costa e Koslinski (2007) e Costa (2008) apresentaram resultados acerca da indução de escolha de escolas públicas, a partir do fenômeno de prestígio dessas instituições. Outros estudos mais recentes sobre a cidade do Rio de Janeiro ilustram que a clareza e a transparência dos procedimentos de matrícula, por parte da gestão de sistemas, podem auxiliar a mitigar as expressões de segregação que ocorrem no esteio da burocracia educacional (Koslinski & Carvalho, 2015).

Estudo de Silva e Ribeiro (2017) debruça-se sobre a movimentação de alunos e interdependência entre escolas na rede municipal de São Paulo. As autoras destacam que, a política educacional, muitas vezes, acaba por impor condições de matrícula nas redes de ensino que impulsionam a

competição ou interdependência institucional. Além disso, os mecanismos de “remoção” de professores, ou “hierarquização” da classificação dos docentes quanto à sua formação, levam à criação de zonas de excelência, mais procuradas e escolhidas por esses profissionais. Dessa forma, as escolas da periferia, que apresentam condições socioespaciais estigmatizadas e precárias, acabam por não completar seu quadro docente ou sofrer com forte absenteísmo dos professores, tornando-se locais de maior concentração de problemas (Alves et al., 2014; Silva & Ribeiro, 2017).

Tal situação nos leva a afirmar que as escolas dos pobres são vistas como espaços menos atrativos à carreira docente, enfrentam maiores desafios no exercício de uma gestão mais democrática e contextualizada e, muitas vezes, concorrem com outras instituições vizinhas que apresentam maior destaque no imaginário da comunidade local.

Conclusões

O território compreendido como espaço político e de poder, quando em situação de maior vulnerabilidade e pobreza, reveste-se de complexidade hierárquica maior, em que o poder não está nas mãos da comunidade ou do Estado. As produções alertam sobre a importância da dimensão socioespacial no estudo da escola. O contexto em que ela se insere diz muito sobre a forma como se organiza, sobre as concepções que põe em prática e sobre como é vista pela comunidade. Em territórios vulneráveis, a instituição de ensino, muitas vezes, é o único espaço onde os moradores e seus filhos encontram acesso à cultura, à educação, ao esporte e ao lazer. A escola importa, principalmente, quando está localizada em territórios pobres e vulneráveis.

Referências

- Almeida, L. C. (2017a). As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), p. 361-384.
- Almeida, L. C. & Betini, G. A. (2015). Investigação sobre a escola e seu entorno: Estudo bibliográfico de produções nacionais. *Revista de Educação Pública*, 24(55), p. 33-56.
- Alves, M. T. G. (2010). Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 21(46), p. 271-296.
- Alves, M. T. G., Soares, J. F. & Xavier, F. P. (2014). Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 22(84), p. 671-704.
- Andrade, L. T. & Silveira, L. S. (2014). Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 13(2), p. 381-402.
- Bartholo, T. L. (2014). Segregação escolar na cidade do Rio de Janeiro: análise da movimentação de estudantes. *Est. Aval. Educ.*, 25(58), p. 242-271.

- Bartholo, T. L. & Costa, M. da. (2014). Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), p.670-692.
- Bourdieu P. (2012). Efeitos de lugar. En P. Bourdieu et al. (org.) *A miséria do mundo*. 9 ed. Vozes, p. 159-175.
- Carvalho Filho, J. L. de. (2016). Segregação espacial e segregação escolar: notas para uma Sociologia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino. *Mediações*, 21(2), p. 359-380.
- Cenpec. (2011). *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. CENPEC.
- Costa, M. da & Bartholo, T. L. (2014). Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educ. Soc.*, 35(129), p. 1183-1203.
- Costa, M. da & Koslinski, M. C. (2007). Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), p. 133-201.
- Costa, M. da & Koslinski, M. C. (2011). Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), p. 246-266.
- Costa, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), p. 455-594.
- Érnica, M. & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), p. 640-666.
- Franco, C. et al. (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 15(55), p. 277-298.
- Koslinski, M. C. & Alves, F. (2012). Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educ. Soc.*, 33(120), p. 805-831.
- Koslinski, M. C., Alves, F. & Lange, W. (2013). Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educ. Soc.*, 34(125), p. 1175-1202.
- Koslinski, M. C. & Carvalho, J. T. de. (2015). Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), p. 916-942.
- Marinho, I. (2022). *Escolas sitiadas: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza (CE)*. [Tese de Doutorado em educação]- Universidade Estadual do Ceará] Repositório Institucional- UECE.
- Melo, V. A. de & Peres, F. de F. (2005). A cidade e o lazer: as desigualdades sócio-espaciais na distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro e a construção de um indicador que oriente as ações em políticas públicas. *Movimento*, 11(3), p. 127-151.

- Picanço, F. & Moraes, J. (2016). Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. *Educ. Soc.*, 37(135), p.391-406.
- Ribeiro, V. M. & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, (2), p. 71-87.
- Sampaio, G. T. C. & Oliveira, R. P. de. (2015). da desigualdade educacional no Brasil. *RBPAE*, 31(3), p. 511-530.
- Silva, N. T. T. & Ribeiro, V. M. (2017). Movimentação de professores e alunos e interdependência competitiva entre escolas na legislação da rede municipal de São Paulo. *Jornal de Políticas Educacionais*, 11(14), p. 1-20.
- Vieira, S. L. & Vidal, E. M. (2015). A escola pública e seu entorno social – uma questão em aberto. *Atos de Pesquisa em Educação*, 1(10), p. 7-30.

Ensayo: Gestión educativa con inteligencia artificial para la prevención del abandono de estudios

Martín De Los Heros Rondenil



Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es profesor-investigador en FLACSO sede México y profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

✉ mheros@flacso.edu.mx

Sandra Carmen Murillo López



Doctorado en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es investigadora asociada en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

✉ sandracmurillo@sociales.unam.mx

Nélyda Solana Villanueva



Doctorado en Geografía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesora investigadora adjunta en el Colegio de Postgraduados-Campus Tabasco.

✉ nsolana@colpos.mx

Introducción

Las continuas innovaciones de las tecnologías digitales van a transformar la gestión educativa, tanto en la vertiente administrativa como en la académica por procesos de automatización e Inteligencia Artificial (IA). La pregunta que guía el presente ensayo es: ¿La IA contribuye en la disminución del abandono de estudios en la educación superior mexicana?

En temas de gestión educativa, a finales del siglo XX se sugería pasar del modelo tradicional al estratégico (Instituto Internacional de Planificación de la Educación [IIPE], 2000) o al de calidad total (Deming, 1994); también se reflexionaba sobre la tensión entre tipos de gestión estables con contexto invariante, con una perspectiva técnico-linear-racionalista (paradigma A) y una representación inestable con contexto complejo y cambiante, que incorpora la diversidad y se sitúa en un plano emotivo-no linear-holístico (paradigma B) (Casassus, 2000, pp. 13-15).

Las innovaciones en las tecnologías digitales de los últimos años han generado en algunos países la utilización de sistemas de información integrales, actualizados (en tiempo real), flexibles,

interoperables con otros sistemas, que facilita la gestión administrativa digitalizada (Yano et al., 2022).

La revisión de la definición de abandono de estudios en la educación superior muestra el poco consenso que hay en torno a este problema. Existen diversas definiciones, vinculadas a teorías, metodologías, definiciones operativas o factores que la generan. Sin el ánimo de ser reduccionista de este amplio debate, señalaremos que se trata de un fenómeno multifactorial (Ripamonti, 2018), cuyos factores retomados por diversas investigaciones son: económico, psicológico, familiar, social, académico, institucional y el interés por abandonar la formación. Otras clasificaciones mencionan las siguientes dimensiones o categorías: sociales o de integración; personales o psicológicos; familiares; académicos o pedagógicos; propios de la universidad, económicos o de gobierno (Morales-Cervantes et al., 2022; Tinto, 2007).

El abandono de estudios es un problema que persiste principalmente en los niveles de educación media superior y superior en diversos países del mundo y México no es la excepción. En la educación superior en 20 años (2000-2001 y 2020-2021) prácticamente en valores relativos se ha mantenido estancada, 8.3% y 8.8%, respectivamente. No obstante que la matrícula se haya duplicado (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], s.f.) en dicho periodo (2,047,895 a 4,030,616), lo que indica en términos absolutos el incremento de jóvenes con este problema (más de 322 mil en el ciclo escolar 2020-2021).

El objetivo del ensayo es conocer las técnicas de IA que identifican de manera preventiva a estudiantes en riesgo de abandono de estudios en el nivel superior, para lo cual se utiliza métodos de análisis documental mediante una revisión amplia de investigaciones, definiciones, estrategias, modelos, herramientas que inciden en la reducción del problema que se aborda.

Desarrollo

En el presente siglo se han implementado diversas políticas, programas, proyectos para tratar de dar solución al problema del abandono de estudios en la educación superior mexicana, enfocada principalmente al factor económico con una perspectiva de equidad, porque se otorga a jóvenes que provienen de familias con ingresos menores a tres y posteriormente a cuatro salarios mínimos (García, 2015). Es el caso de las becas económicas, financiadas en su mayoría por el gobierno federal, los gobiernos estatales e incluso las propias instituciones educativas. Por ejemplo, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) en el ciclo escolar 2011-2012 benefició a 320,828 estudiantes que representaba el 14.9% de la matrícula (García, 2015, p. 16).

A nivel institucional se han implementado diversas estrategias enfocadas a factores que ocasionan el problema. Por ejemplo, para mejorar el perfil de los ingresantes a este nivel educativo, la Universidad Autónoma Metropolitana cambió el porcentaje de 30% y 70% para el promedio obtenido en el bachillerato y el examen de selección. Las tutorías son otros tipos de estrategia implementada para resolver este problema, como es el caso de Instituto Tecnológico de Sonora (Benítez-Zavala, 2016). La propuesta que integra ambas estrategias mencionadas anteriormente,

la señala Silva (2011), cuando recupera el ejemplo que tiene el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) que involucra becas, tutorías y asesorías académicas (p. 111).

Todo ese esfuerzo parece no tener incidencia, porque como ya se señaló anteriormente, el porcentaje de estudiantes con este problema no ha disminuido. Además, las propuestas de intervención son reactivas, focalizadas en algunos de los factores que propician el abandono. Existen pocos ejemplos de intervenciones con características preventivas, que actualmente se desarrollan basados en IA y que se detallará en el siguiente apartado.

La revisión de la literatura sobre la aplicación de IA para predecir de manera temprana el abandono de estudios o su complemento, la retención de estudiantes en la educación terciaria es reciente, profusa y a diferentes ámbitos, como países, instituciones o estudios de casos. Por ejemplo, a nivel de países, en Los Estados Unidos de América (USA) se establecieron sistemas de alerta temprana basadas en IA para predecir y evitar el abandono de estudios, mientras que en Corea se han desarrollado herramientas de análisis de datos utilizando técnicas de predicción como el aprendizaje automático y el profundo.

En términos generales, la IA describe una variedad de tecnologías y métodos, como el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural, la minería de datos, las redes neuronales, el algoritmo (Zawacki-Richter et al., 2019). En cuanto a software de IA para apoyar a estudiantes con probables problemas de abandono de estudios se utiliza los *Intelligent Tutoring Systems* (ITS, por sus siglas en inglés), el Virtual Teacher -LMS Barborka- y el Adaptive ELearning (Bradác y Kostolányová, 2017).

Una de las técnicas para realizar predicciones de abandono escolar que más se repite en la literatura es la minería de datos (*DM*, por sus siglas en inglés), que permite encontrar patrones y relaciones de manera automática mediante algoritmos. Se trata de información nueva y útil que se encuentra oculta dentro de grandes cantidades de datos (Serra et al., 2018). Estos patrones pueden ser explicativos para describir las relaciones entre segmentos de datos o predictivos de valores futuros basados en datos pasados. Las principales técnicas de DM son la clasificación, la asociación y la agrupación. Estas herramientas permiten explicar y comprender mejor los datos y predecir el comportamiento futuro (Guarda et al., 2023). El modelo predictivo asociado a la DM se construye utilizando herramientas como los árboles de decisión o análisis mediante reglas de asociación (Martínez-Navarro et al., 2021).

Otras técnicas para detectar de manera preventiva el abandono de estudios son los modelos de regresión logística y la metodología es el Modelo de Descubrimiento de Conocimiento en Base de Datos (*KDD*, por sus siglas en inglés), que comprende cinco etapas: selección, procesamiento, transformación, minería de datos y evaluación. Estas técnicas son capaces de identificar el perfil de los estudiantes en riesgo de abandono a partir de datos de pares que no tuvieron éxito en la universidad (Cuji et al., 2020).

Los algoritmos en la IA representan el insumo principal, porque tienen la capacidad de aprender de los datos de forma autónoma, encontrando estructuras ocultas en datos no etiquetados. Se identifican tres tipos: los supervisados, no supervisados y los semisupervisados. Los algoritmos supervisados se utilizan para hacer predicciones de datos con etiquetas desconocidas y se utilizan

para descubrir patrones y tendencias en datos actuales. En algunos de los estudios se han utilizado algoritmos de clasificación (Baneres et al., 2023; Martínez-Navarro et al., 2021).

Varios de los estudios se concentraron en la prevención temprana, apenas ingresados al nivel terciario (con datos del nivel anterior), dentro de las primeras cuatro semanas del inicio de clases o el primer año. El estudio de Martínez-Navarro et al. (2021) se inscribe antes de iniciar el nivel terciario y encontró que la tasa de predicción arroja una precisión de 0.76. Los resultados del árbol de decisión identificaron dos variables que influyen en la probabilidad de abandonar los estudios y son: la ciudad de residencia y el puntaje de las pruebas STEM (desempeño escolar en esas materias) del nivel anterior. Las reglas de asociación indican que ser soltero y vivir cerca son factores que facilitan la continuación de los estudios. En otros estudios las variables que influyen son: las calificaciones, tanto del nivel inmediato anterior como del primer semestre, la asistencia, la participación en clase, entre otros.

Las tutorías inteligentes o *ITS* (Bradác y Kostolányová, 2017), son un ejemplo de la atención según las necesidades del estudiante. Por ejemplo, el *LMS Barborka* se estructura según preferencias y tres niveles de dificultad que se divide en módulos denominados “*Author*”, “*Student*”, “*Expert*”. Según el módulo, al estudiante se le ofrece materiales que más corresponden con sus características. También pueden adaptar el material de estudio a sus necesidades. Todo esto está controlados por dos algoritmos, basados en reglas, que crea un estilo de aprendizaje recomendado para un estudiante determinado (pp. 72-73).

Estos resultados confirman que la IA identifica con una tasa de precisión alta y de manera preventiva a estudiantes en riesgo de abandonar los estudios universitarios. Asimismo, puede generar opciones según las necesidades de estos estudiantes, lo que va a incidir en la disminución del porcentaje de este indicador.

Los sistemas de información interoperables, flexibles e integrales, facilita la automatización que dinamiza y mejora la gestión administrativa (Yano et al., 2022). También mejora la gestión académica, porque con las técnicas de IA se identifica con una tasa de predicción alta las variables de riesgo de abandono de estudios (del Bonifro et al., 2020; Martínez-Navarro et al., 2021), lo cual permite dar atención oportuna y de manera personalizada, según las necesidades detectadas. No se pierde tiempo en qué o cómo intervenir, se conoce los factores y el grado del problema.

Una debilidad que se observa de los sistemas de información educativa en los países de América Latina y en México es que no tienen esas características que se señalaba en el párrafo anterior (Yano et al., 2022), lo que dificultaría la aplicación de algunas de las técnicas o herramientas de IA mencionadas en este ensayo.

Muchas de las investigaciones se han concentrado en predecir el abandono escolar antes de iniciar la educación terciaria, en las primeras semanas o en el primer año, considerado el periodo decisivo para intervenir y evitar que los estudiantes abandonen los estudios (del Bonifro et al., 2020; Hoffait y Schyns, 2017, Martínez-Navarro et al., 2021), con la cual coincidimos. Sin embargo, para lograrlo se requiere implementar sistemas de evaluación formativa continua con

periodicidad quincenal o mensual que permita detectar estudiantes en riesgo en las primeras semanas del nivel terciario.

Conclusiones

Observando los resultados de los diversos estudios podemos concluir que la IA mediante los modelos de predicción si ayudan en la prevención y la reducción del abandono de los estudios, porque las técnicas y herramientas que existen actualmente y muchas de las cuales se han implementado, obtienen una alta predicción (0.76) e identifican las variables de los estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios, sea al momento de admisión, en las primeras semanas o el primer año del nivel terciario. Asimismo, las innovaciones tecnológicas permiten la automatización de tareas administrativa y el uso de técnicas de IA que facilitan tanto la gestión administrativa como la académica.

La identificación de las variables que condicionan el abandono ayuda a perfilar de manera personalizada apoyos según las necesidades de los estudiantes, las mismas que pueden ser atendidas con técnicas y herramientas de IA como las tutorías con ITS.

Referencias

- Baneres, D., Rodríguez-González, M.E. y Guerrero-Roldán, A.E. (2023). A Real-Time Predictive Model for Identifying Course Dropout in Oline Higher Education. en *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 16(4), 484-499, doi: 10.1109/TLT.2023.3267275.
- Benítez-Zavala, A. (2016). Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 27-32. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37_Benitez.pdf
- Bradáč, V. y Kostolányová, K. (2017). Intelligent tutoring systems. *Journal of Intelligent Systems*, 26(4), 717-727.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.
- Cuji, B., Gavilanes, W., Vicente, V. y Villacis, W. (2020). Student Dropout Model Based on Logistic Regression. En M. Botto-Tobar, M. Zambrano, P. Torres-Carrión, S. Montes, G. Pizarro, y B. Durakovic, (eds). *Applied Technologies*. (pp. 321–333). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42520-3_26
- Del Bonifro, F., Gabbrielli, M., Lisanti, G. y Zingaro, S. P. (2020). Student dropout prediction. En I. I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin, & E. Millán (Eds.), *Artificial intelligence in education* (pp. 129–140). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_11

- Deming, E. (1994). *The New Economics for industry, government and education*. Massachusetts Institute of Technology.
- García, D. (2015). PRONABES y la disminución del abandono escolar en México. *TEACS*, 8(17), 11-22.
- Gray, C. y Perkins, D. (2019). Utilizing early engagement and machine learning to predict student outcomes. *Computers & Education*, 131, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.006>
- Guarda, T., Barrionuevo, O. y Avelino, J. (2023). Higher Education Students Dropout Prediction. En A. Rocha, C. H. Fajardo-Toro, y J. M. Riola, (2023). *Developments and Advances in Defense and Security*. (pp. 21-128). Springer International Publishing.
- Hoffait, A.S. y Schyns, M. (2017). Early detection of university students with potential difficulties. *Decision Support Systems*, 101, pp. 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dss.2017.05.003>
- Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE). (2000). Modulo 2. Gestión educativa estratégica. En *Desafíos de la educación: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. (pp. 1-36). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3039>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (s.f.). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_06_b6725858-a0f4-47fc-97e7-12018dd1b8dd
- Martínez-Navarro, A., Verdú, E. y Moreno-Ger, P. (2021). Mining Pre-grade Academic and Demographic Data to Predict University Dropout. En D. Burgos, y J. W. Branch, (eds), *Radical Solutions for Digital Transformation in Latin American Universities*. (pp. 197-215). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3941-8_11
- Morales-Cervantes, J. J. Urbina-Nájera, A. B. y Colín, M. (2022). Factores de abandono en la educación superior desde la perspectiva de estudiantes de ingeniería industrial. *Innovación educativa*, 22(89), 74-95.
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: A review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3, 321-338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Serra, A., Perchinunno, P. y Bilancia, M. (2018). Predicting student dropouts in higher education using supervised classification algorithms. In Computational Science and Its Applications—ICCSA 2018: 18th International Conference, Melbourne, VIC, Australia, July 2–5, 2018, Proceedings, Part III 18 (pp. 18-33). Springer International Publishing.
- Silva, M. (2011). El primer año Universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Revista Perfiles Educativos*, 33, 102-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010>

- Tinto, V. (2007). Research and practice of student, Retention: what next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Yano, S., Bin Mahfooz, S., Norrmén Smith, J., Nippes, S., Horn, M., Chapelet, P. y Gwang-Chol, C. (2022). *Modernizar la gestión educativa a través de los SIGED: fortaleciendo el sistema después de la pandemia de la COVID-19*. IIPE UNESCO.
- Zawacki-Richter, O., Marin, V., Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Percepción y uso de la inteligencia artificial en profesores universitarios

Alejandro Vera Pedroza



Doctorado en Educación por la Universidad IVES. Actualmente es profesor-investigador en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y miembro del Comité Editorial de la BDH del Área de Humanidades de la misma universidad.

✉ alvera@uv.mx

Sara Huerta González



Doctorado en Enfermería por la UNAM. Es docente-investigadora en la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I.

✉ sahuerta@uv.mx

Estefany Gómez Fajardo



Maestría en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Actualmente es profesor-investigadora en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

✉ esgomez@uv.mx

Introducción

El trabajo versa sobre la mirada y utilización de los profesores universitarios de la inteligencia artificial, entendida como una rama de la informática que desarrolla programas capaces de emular procesos propios de la inteligencia humana. En la cual participaron 24 profesores de la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan; durante el periodo febrero-julio 2024. Siendo el objetivo principal del estudio, identificar la percepción y uso que la dan a la IA los profesores en su práctica docente.

Los educadores se seleccionaron en base a un proceso estadístico no probabilístico por conveniencia, que consiste en que los participantes son más fáciles de reclutar y el investigador no está considerando las características de inclusión de los sujetos que los hace representativos de toda la población.

Este estudio es descriptivo y transversal, donde participaron 24 profesores universitarios, la muestra fue integrada a partir de un procedimiento no probabilístico por conveniencia; en donde,

la muestra representa a toda la población (N=28 profesores) que fue elegida para reclutar por la disponibilidad en costos, efectividad y facilidad de abordaje.

El corte de esta investigación fue de tipo mixto, en donde, en la parte metodológica la parte cualitativa fue tomada para la parte explicativa- comprensiva de la información y para explorar un muestreo teórico con aspectos relacionados con un problema particular en un contexto social, infiriendo sus causalidades. Mientras que, en la cuestión cuantitativa, se realizó por medio de una entrevista, la cual estaba integrado por 15 preguntas, los datos obtenidos fueron recolectados mediante Forms y posteriormente, se utilizó Excel de la paquetería Office 365 para analizarlos y graficarlos.

Desarrollo

La inteligencia artificial tiene sus inicios en el siglo XX, en el año de 1943, cuando los investigadores Warren McCulloch y Walter Pitts, presentaron un modelo de neuronas artificiales; aunque hasta 1956 se acuñó la expresión IA en la conferencia de Dartmouth.

De esta manera, la IA es actualmente es una parte esencial y en desarrollo continuo de los saberes computacionales en el mundo, relacionados con específicos modelos de cómputo que reproducen tareas propias de la raza humana, considerando dos elementos esenciales de la misma: el razonamiento y la conducta.

Entendiéndose por IA “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano” (Rouhiainen, 2018, p.17). Mientras que, para McCarthy, (1956, citado por Cortina Orts, 2019) la Inteligencia Artificial es “la creación de máquinas que pueden tenerse por inteligentes porque interactúan con los seres humanos hasta el punto de que una persona ya no sabe si está hablando con una máquina o con otra persona humana” (p.382).

Actualmente la IA a tomado una significativa importancia en distintas áreas del conocimiento a nivel mundial, como son los ámbitos empresarial, financiero, educativo, de robótica (en el impulso de la inteligencia artificial aplicada a la seguridad pública, automóviles inteligentes, entre otras), y de salud en prototipos médicos y desarrollo de medicamentos. Además de cuestiones meteorológicas que prevén desastres y salvan vidas en terremotos y huracanes; también en aplicaciones que se ven reflejadas en la vida cotidiana a través de la publicidad de marketing, ventas, registros y cambios de moneda en el área internacional.

Lo anterior, no sólo porque se pueden trabajar más rápida y eficientemente, sino también comienzan a hacer tareas que antes requerían a un ser humano, entre las que se incluyen la traducción de idiomas, la composición musical y hasta la conducción de vehículos (Rouhiainen, 2018).

Entre las aplicaciones más frecuentes a nivel mundial, se encuentran según Rouhiainen (2018):

“ El reconocimiento de imágenes estáticas, clasificación y etiquetado, así como las mejoras del desempeño de la estrategia algorítmica comercial, en el procesamiento eficiente y escalable de datos de pacientes, otras opciones como el mantenimiento predictivo en la meteorología, en la detección y clasificación de objetos; así mismo la distribución de contenido en las redes sociales y la protección contra amenazas de seguridad cibernética. Sobre las ventajas que contrae la aparición en el mundo de la IA se pueden encontrar en la ayuda general a los seres humanos para beneficiarse de forma significativa ahorrando tiempo mientras se maximizan los resultados y disfrutando de una mayor eficiencia en casi todos los ámbitos de la vida (p. 17-18).

”

Otra de ellas, “será capaz de ofrecernos sugerencias y predicciones relacionadas con asuntos importantes de nuestra vida, lo que tendrá su impacto en áreas como la salud, el bienestar, la educación, el trabajo y las relaciones interpersonales” (Rouhiainen, 2018, p. 18), tales que en la actualidad se ven relegados y que cada día más ocupa un campo más amplio. “Una de las características clave de la inteligencia artificial es que permite que las máquinas aprendan cosas nuevas en lugar de requerir programación específica para nuevas tareas” (Rouhiainen, 2018, p.30).

Por lo tanto, “las tecnologías basadas en la IA ya están siendo utilizadas para ayudar a los humanos a beneficiarse de mejoras significativas y disfrutar de una mayor eficiencia en casi todos los ámbitos de la vida” (Rouhiainen, 2018, p. 17).

Según Chavarín et al. (2022):

“ Narra cómo la tecnología se encuentra inmersa en los distintos ámbitos de la vida diaria, particularmente en cuestiones laborales. Se hace un énfasis especial en cómo a través de la IA desde el área de las ciencias computacionales, es posible crear soluciones inteligentes basadas en el análisis de datos para la toma de decisiones en diferentes escenarios o ámbitos de la vida diaria. (p. 2)

”

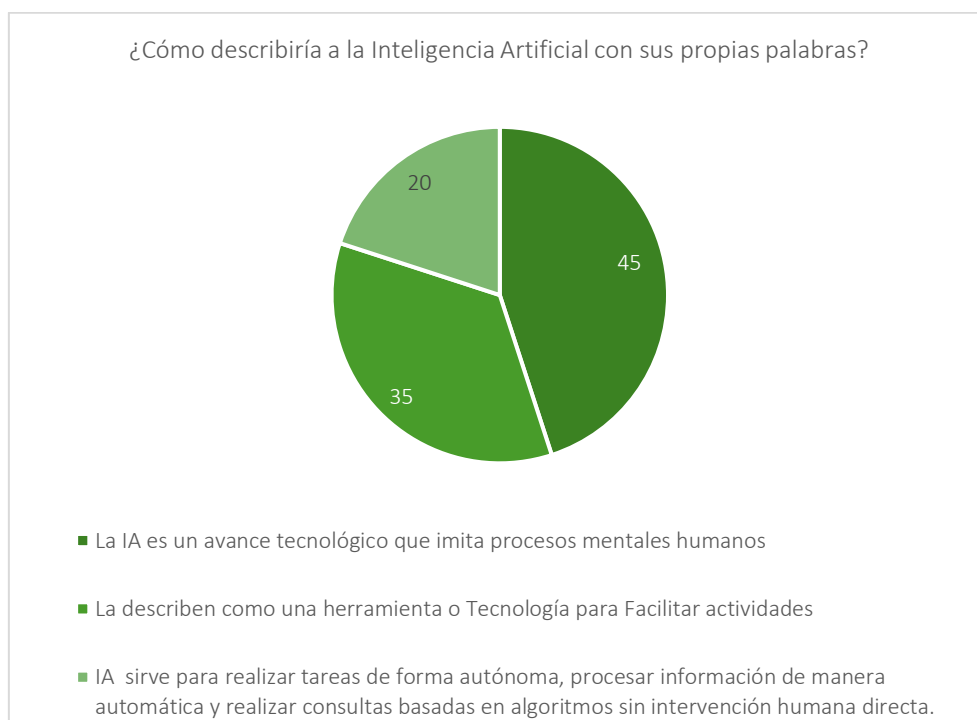
Lo que permitirá evitar mayores errores en el área de la salud ayudando a las alternativas de tratamientos de enfermedades, prevención de acciones en empresas en sus ventas, en las nuevas formas de emplearlas en la educación ya que gracias a eso incluso serían como un apoyo para realizar nuevos programas o planes de estudio, observar los cambios o las nuevas rutas que se emplean para la educación y a su vez, ayudar a identificar personas que tengan los mismos intereses entre las millones que hay en las redes sociales; claro está, que el juicio humano será siempre el crítico de las acciones a realizar.

Resultados

Los resultados se presentan en figuras que muestran los porcentajes de las variables estudiadas, primeramente al preguntarles sobre como describirían la inteligencia artificial (IA) se encontró que el 45 % de los profesores destacan la idea de la IA como un avance tecnológico que imita procesos mentales humanos, que busca resolver problemas y puede aprender y mejorar con el

tiempo, subrayando su papel en el desarrollo tecnológico y como una herramienta moderna en la sociedad, mientras que el 35% de los interrogados describió a la IA principalmente como una herramienta valiosa para docentes, estudiantes y que puede mejorar varias actividades humanas cotidianas, solamente el 20 % de los docentes, resaltaron la capacidad de la IA para realizar tareas de forma autónoma, procesar información de manera automática y realizar consultas basadas en algoritmos sin intervención humana directa (Figura 1).

Figura 1. Descripción de los docentes sobre la Inteligencia Artificial.



Nota: Las puntuaciones para cómo describiría a la Inteligencia Artificial con sus propias palabras, se muestran en tres categorías. Fuente: Cuestionario electrónico.

Al cuestionar sobre lo que pensaban respecto a el rol transformador de la Inteligencia artificial en la vida académica de los estudiantes, 65% de los participantes consideraron que la IA tiene un impacto positivo (ver figura 2) en las expresiones encontramos:

“

- ... “la IA puede ser beneficiosa para el aprendizaje y la educación cuando se utiliza de manera responsable, que puede mejorar el acceso a la información” ...
- ... “la IA facilita tareas como la elaboración de escritos, ofrecer calidad de vida y ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje” ...
- ... “por ejemplo, las herramientas específicas, que pueden mejorar la gramática, ortografía y la organización de referencias bibliográficas” ...

”

El 35% de los que participantes la percibe con un impacto negativo (figura 2) en la vida académica de los estudiantes, en los discursos los participantes expresaron preocupaciones sobre cómo la IA

podría tener un impacto negativo principalmente sobre la reflexión, creatividad y para las habilidades propias de los estudiantes, tal y como lo menciona en los siguientes discursos:

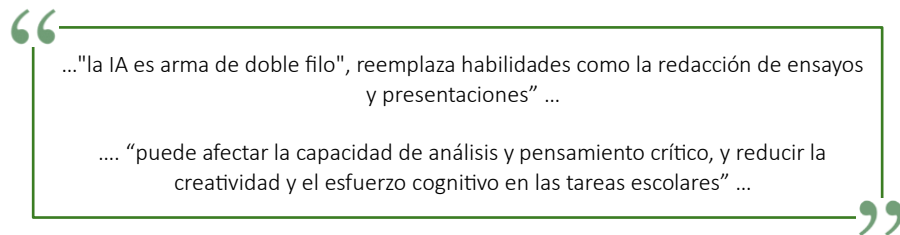
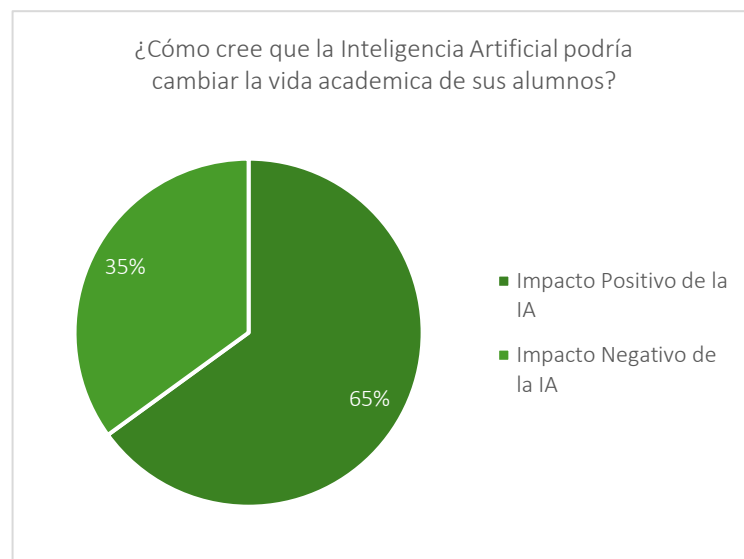


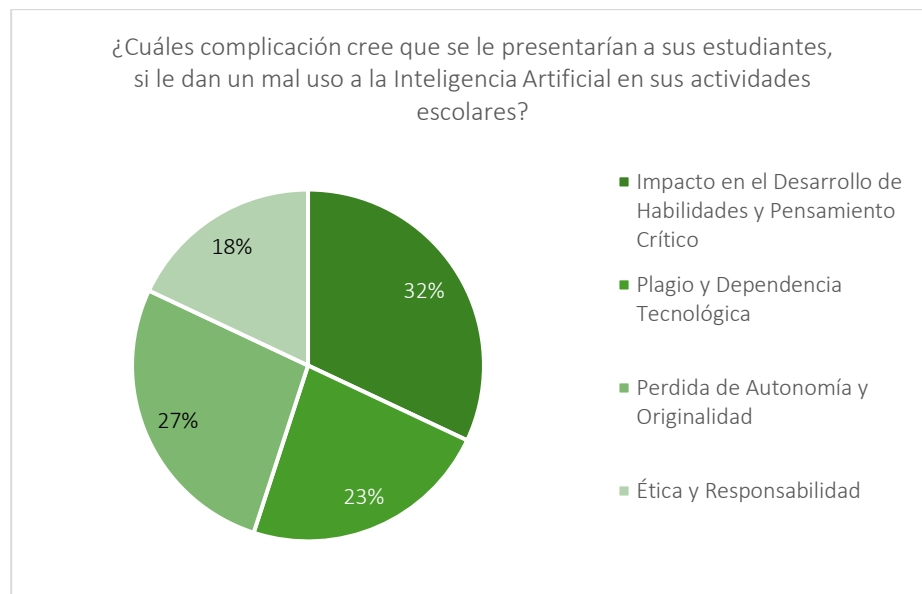
Figura 2. Rol transformador de la Inteligencia Artificial en la vida académica de los estudiantes.



Fuente: cuestionario electrónico.

Respecto a cómo perciben los Riesgos del uso inadecuado de la inteligencia artificial en la experiencia educativa de los estudiantes 32% de los participantes expresaron preocupaciones sobre cómo el uso indiscriminado de la IA podría afectar negativamente el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en el proceso de aprendizaje, 27% señalaron que el uso excesivo de la IA podría llevar a la pérdida de autonomía y originalidad en el trabajo escolar, afectando la esencia personal y el sentido de logro en los estudiantes. Mientras que un 23% destacó el riesgo de plagio y la dependencia excesiva de la IA para redactar trabajos académicos, lo que podría comprometer el aprendizaje genuino y la originalidad en el trabajo escolar. Por último, un 18% resaltó la importancia de considerar aspectos éticos y morales en el uso de la IA en el ámbito educativo, incluyendo la responsabilidad de los estudiantes al utilizar estas herramientas.

Figura 3. Riesgos del uso inadecuado de la inteligencia artificial en la experiencia educativa de los estudiantes.



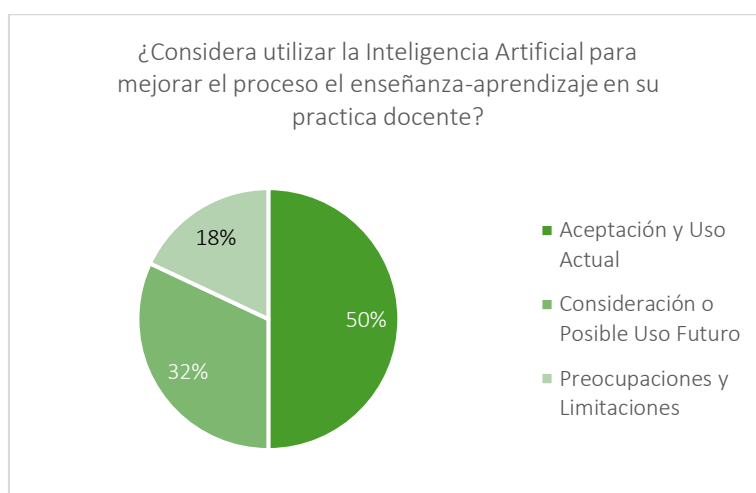
Fuente: cuestionario electrónico.

Cuando se cuestionó sobre como integra la IA en su práctica docente, 50% de los educandos expresaron aceptarlas y usarlas actualmente, 32 % considera a la IA y posible uso futuro, mientras que el 18 % expreso tener preocupaciones y limitaciones ante la IA (Figura 4).

De esta manera fue a través de los discursos que se puedo observar una disposición actual a utilizar la inteligencia artificial en ciertas circunstancias o situaciones específicas, estas respuestas muestran una aceptación práctica de la IA, los sujetos que expusieron una actitud de consideración o expectativa en un futuro hacia el uso de la inteligencia artificial, así como, existe preocupación y limitaciones sobre el uso de la inteligencia artificial, al respecto los académicos entrevistados expresaron:

“ ... “estamos abiertos a la idea de emplear la IA cuando sea necesario o beneficioso, pero aún no he concretado cómo o cuándo hacerlo” ...
... “la IA es una herramienta potencialmente útil” ... ”

Figura 4. Integrando la inteligencia artificial en la práctica docente.



Fuente: cuestionario electrónico.

Al análisis el impacto de la inteligencia artificial en el rol docente, la mayoría de las respuestas (80%) destacaron el impacto positivo de la IA, esto pudo constatarse mediante lo expresado por los participantes en el sentido de:

“... “es positiva cuando en la docencia y el aprendizaje cuando se utiliza de manera responsable” ...”

Se mencionan beneficios como:

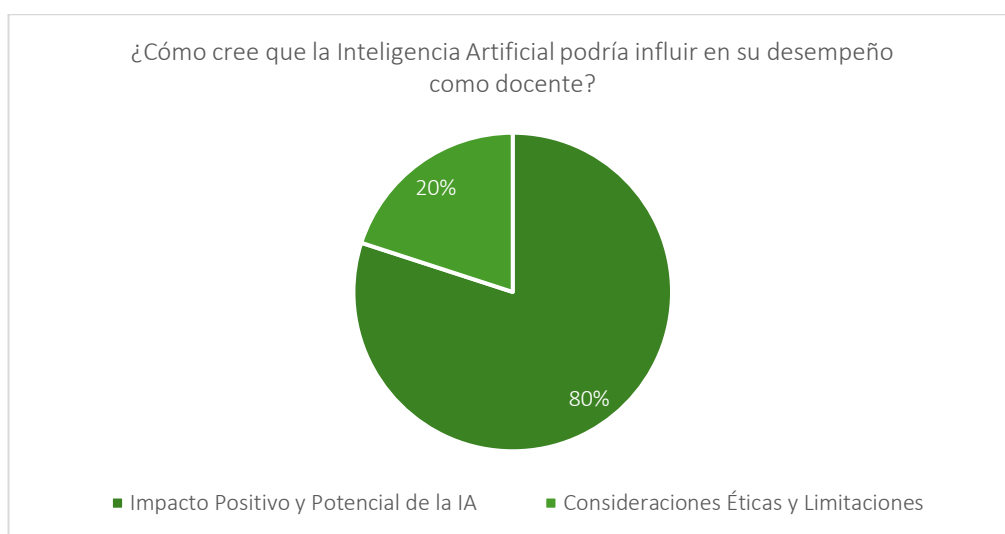
“... “El uso de la IA mejora la calidad de la enseñanza, ampliar el campo de acción y resultados esperados” ...
... “la IA permite obtener información más fácilmente, motivar a los estudiantes y servir como complemento para los docentes en sus actividades académicas” ...”

Así mismo el 20% de los docentes consideraron tener consideraciones éticas y limitaciones en la integración de la IA en el rol docente (figura 5).

En el análisis cualitativo emergieron categorías tales como la permanente actualización necesaria, el posible reemplazo del recurso humano, la dependencia excesiva de la IA en el análisis de trabajos y la confiabilidad de la información generada por la IA, al expresar discursos tales como:

“... “tengo preocupación sobre las implicaciones éticas” ...
... “me preocupa las limitaciones asociadas con el uso de la IA en la educación” ...”

Figura 5. Impacto de la inteligencia artificial en el rol docente.



Fuente: cuestionario electrónico.

Sobre la conceptualización sobre IA, “la creación de máquinas que pueden tenerse por inteligentes porque interactúan con los seres humanos hasta el punto de que una persona ya no sabe si está hablando con una maquina o con otra persona” los participantes en el estudio manifestaron tener información sobre inteligencia artificial y algunos de sus usos; definiéndola como una herramienta autónoma y capaz de desarrollar actividades propias de los humanos.

De igual manera, los profesores concuerdan con lo expresado por Rouhiainen (2018) que la IA puede contribuir a que diversas actividades humanas como traducción de idiomas, composición musical, conducción de vehículos se trabajen de manera más rápida y eficiente.

En el sentido de la aplicabilidad de la IA en el ámbito laboral, en el estudio se enmarco la opinión sobre que estas herramientas digitales pueden ser aplicadas al ámbito educativo entre otros; lo que concuerda con lo expresado por Chavarrín et al. (2022) destacando que puede ser beneficiosa para el aprendizaje y la educación cuando se utiliza de manera responsable, dado que puede mejorar el acceso a la información, facilitar tareas como la elaboración de escritos, ofrecer calidad de vida y ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, existe una percepción positiva sobre la aparición y aplicabilidad de la IA en los diferentes ámbitos sociales donde se desarrollan los seres humanos, siempre y cuando se utilice con ética y responsabilidad para el bien común de la raza humana. Por lo que se aprecia un temor y desconfianza en su uso por parte de diversos sectores de la sociedad.

Conclusiones

En el trabajo se enfatizan la definición y el concepto general de la IA como una tecnología avanzada que imita procesos humanos, mientras que otras destacan su utilidad como herramienta y su capacidad para automatizar tareas y procesos. Esta variedad de perspectivas refleja diferentes entendimientos y aplicaciones de la inteligencia artificial en la sociedad actual.

Se manifiesta en los resultados del estudio, que la IA en el ámbito educativo, se observa como positivo, destacando su potencial para mejorar y facilitar varias actividades educativas. Aunque una proporción significativa de respuestas expresa preocupaciones sobre cómo la IA podría tener efectos negativos en el desarrollo cognitivo, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes si se utiliza de manera inapropiada o excesiva.

También se percibió una variedad de preocupaciones en torno al uso de la IA en la educación, desde el riesgo de plagio y dependencia tecnológica hasta la pérdida de habilidades fundamentales como el pensamiento crítico y la creatividad. En donde la ética y la responsabilidad también son temas importantes. Estas perspectivas subrayan la importancia de un uso equilibrado y ético de la IA en el contexto educativo, manteniendo el enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes.

Por último, se muestra una percepción positiva por parte de los docentes, hacia el uso de la inteligencia artificial en la docencia, destacando sus beneficios potenciales para mejorar la calidad educativa y facilitar diversas actividades académicas. Sin embargo, también se reconocen limitaciones que deben abordarse para garantizar un uso responsable y efectivo de la IA en el contexto educativo.

Referencias

- Chavarin, A., Avalos, O., Galvez, J., Hinojosa, S. y Cuevas, E. (2022). La inteligencia artificial en la vida diaria. Inteligencia artificial en la interacción humana computadora. *Revista Komputer Sapiens*, 1(14).
- Cortina Orts, A. (2019). *Ética de la inteligencia artificial*. En *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (pp. 379-394). Ministerio de Justicia.
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Introducción a la inteligencia artificial. Alienta Editorial.

Inteligencia artificial utilizada en metodología de investigación educativa en Iberoamérica

Hernán Medrano Rodríguez 

*Doctorado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona.
Actualmente es Secretario Académico en el Instituto de Investigación
Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León.*

 hernan.medrano@iiepe.edu.mx

Jackeline Guerra Gómez 

*Maestría en Ciencias Administrativas por la Universidad de Medellín.
Actualmente está cursando un Doctorado en Administración en la Universidad
de Medellín.*

 jguerra581@soyudemedellin.edu.co

Norma Ileana Díez de Sollano 

*Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos por la Universidad
Autónoma de Nuevo León. Actualmente es Directora en la Escuela de Ciencias
de la Educación.*

 normadiez@ece.edu.mx

Introducción

A partir del año dos mil, el incremento de la Inteligencia Artificial (IA) en la metodología de investigación ha sido significativo a nivel mundial (Torres-Gómez, 2024). Iberoamérica no es ajena a esta tendencia, lo que conlleva una reconsideración de los métodos utilizados en el desarrollo de nuevos proyectos de investigación. Esta evolución se ve influenciada, además, por las presiones institucionales que enfrentan los docentes para publicar e investigar, lo que implica la necesidad de mejorar los métodos y prácticas de investigación para aumentar la competitividad y eficiencia. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo identificar el uso de la IA en la metodología de investigación educativa empleada por docentes Iberoamericanos durante la última década. Profundizar en esta problemática implica comprender cómo ha evolucionado la investigación educativa entre 2014 y 2024, con el propósito de identificar tendencias y sugerir nuevas direcciones para esta área específica de investigación. Para abordar este estudio, se adoptarán dos enfoques. En primer lugar, se realizará una revisión bibliométrica con un enfoque cuantitativo para examinar los estudios sobre el uso de la IA en investigación educativa en los últimos diez años. Por otro lado, se explorarán las experiencias recientes con el uso de IA, de un grupo de 104 estudiantes de un diplomado internacional en ciencia y análisis de datos. Este

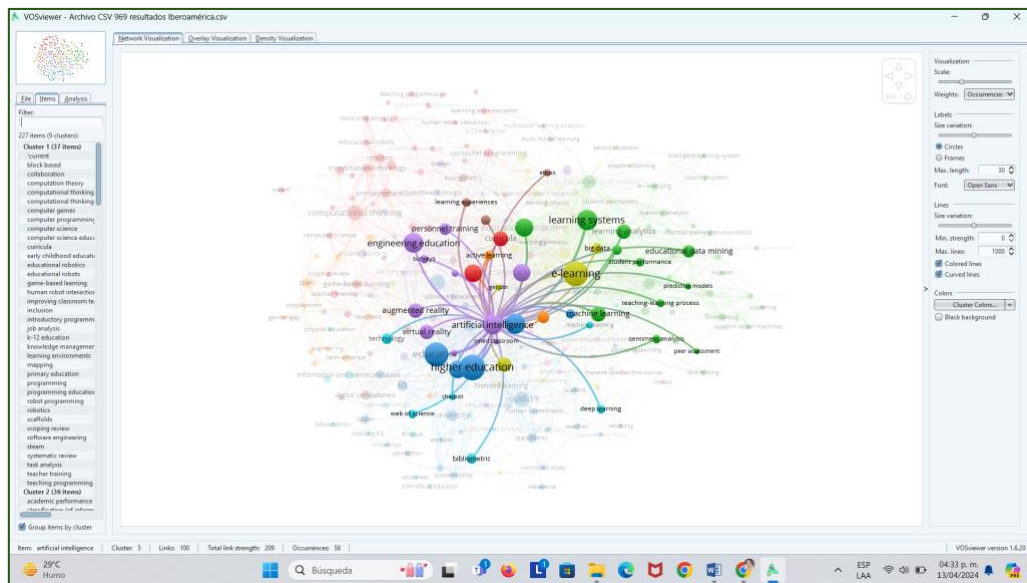
análisis incluirá un enfoque cuantitativo para identificar las características demográficas de los estudiantes y un enfoque cualitativo para comprender sus percepciones sobre el uso de la IA en sus investigaciones.

Según lo planteado por Prahani et al. (2022), los resultados bibliométricos resaltan un crecimiento exponencial en la investigación sobre Inteligencia Artificial en Educación (AIED) en los últimos cinco años. Los estudios en esta área han priorizado tendencias como la aplicación de tecnología para los estudiantes, la educación en ingeniería, metodologías de enseñanza, educación basada en el aprendizaje electrónico, el sistema educativo y la integración de currículos con IA. Sin embargo, aunque se reconoce la importancia de la IA en aspectos educativos, su aplicación en metodologías de investigación no es tan evidente. Por tanto, es necesario adentrarse más en la literatura para comprender el uso específico de la IA en esta área del conocimiento (Williamson, 2020; Cingillioglu et al., 2024; Torres-Gómez, 2024). Abordar esta investigación desde múltiples perspectivas permitirá entender cómo influye el uso de diversas herramientas de IA en las prácticas de investigación educativa en Iberoamérica, con el objetivo de simplificar y hacer más eficiente el proceso de investigación. En caso de que los resultados indiquen un bajo uso de estos recursos, se pondrá de manifiesto la importancia de difundir conocimiento específico mediante procesos de capacitación o actualización, lo que permitirá a los investigadores en educación adoptar nuevas formas de realizar investigaciones rigurosas y estar conscientes de los cambios que implica el siglo XXI y de las ventajas de incorporar la IA para fortalecer la investigación educativa.

Desarrollo

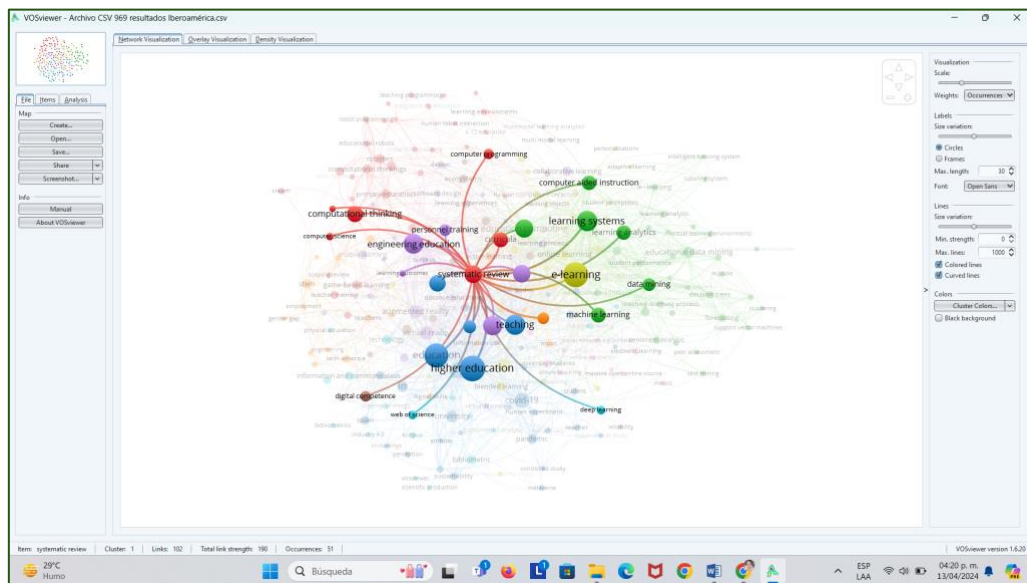
Para el análisis cuantitativo, a partir de una ecuación de búsqueda aplicada en la base de datos Scopus que incluye los criterios planteados para esta investigación ((“Educa* research*” OR “train* research*”) AND (“artific* intellig*” OR “AI”) AND (“Iberoamerica*” OR “Ibero-America*”)), se obtiene un total de 969 documentos registrados. En las figuras 1 a la 4 podemos observar que las herramientas de IA más comúnmente empleadas en la investigación educativa incluyen el Procesamiento del Lenguaje Natural (PNL), el aprendizaje automático y las redes neuronales. Se destaca el papel crucial de la PNL en el análisis de respuestas y calificaciones de los estudiantes (Feng y Law, 2021). Las técnicas de aprendizaje automático se utilizan ampliamente para la evaluación y calificación científica (Cukurova et al., 2020). Además, las redes neuronales y el aprendizaje profundo han surgido como herramientas importantes en las tendencias recientes de investigación educativa (Campbell et al., 2024). Estas herramientas, como la PNL, el aprendizaje automático y las redes neuronales, son esenciales para mejorar la eficacia del análisis de respuestas estudiantiles, automatizar procesos de calificación y proporcionar información valiosa sobre patrones y comportamientos de aprendizaje en contextos educativos. Sin embargo, se hace evidente un uso restringido de IA en la construcción de metodologías para hacer investigación educativa.

Figura 1. *Uso de PNL en metodologías en el aula.*



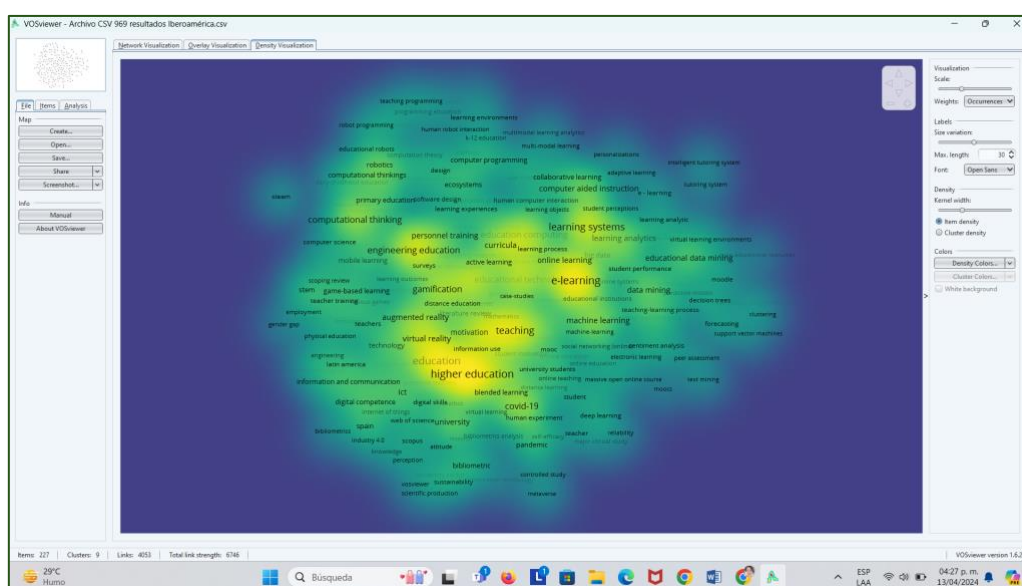
Nota: Mapa de redes usando Vosviewer acerca del uso de IA aplicada a la investigación educativa.

Figura 2. *Uso de técnicas de aprendizaje automático.*



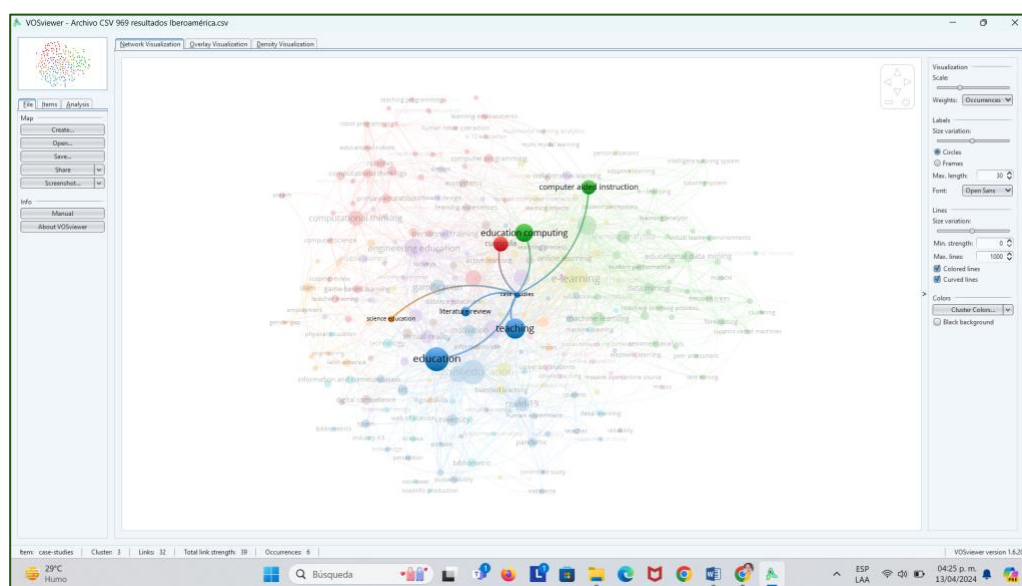
Nota: Mapa de redes usando Vosviewer acerca del uso de IA aplicada a la investigación educativa.

Figura 3. *Uso de IA en prácticas educativas.*



Nota: Mapa de densidades usando Vosviewer acerca del uso de IA aplicada a la investigación educativa.

Figura 4. *Uso de IA en investigación educativa.*



Nota: Mapa de redes usando Vosviewer acerca del uso de IA aplicada a la investigación educativa.

A partir de los hallazgos evidenciados en los bibliométricos se considera necesario realizar una revisión de contenido. Para esto se delimita la búsqueda a aquellas investigaciones que incluyen los criterios solo en el título de los artículos. El resultado obtenido incluye 26 documentos tomados de Scopus, complementando con búsquedas en otras IA preentrenadas como Science y perplexity. Lo planteado en estos artículos sugiere que la IA se utiliza principalmente en los procesos de enseñanza reforzando los hallazgos de los bibliométricos. Sin embargo, es crucial aprovechar estos recursos más allá del entorno tradicional del aula y aplicarlos en las nuevas modalidades de investigación. Los hallazgos de estas investigaciones destacan la necesidad de un mayor acceso a recursos pagados por las instituciones para ampliar el uso de las herramientas

digitales (Cukurova et al., 2020). Adicionalmente, el estudio subraya el papel transformador de las herramientas basadas en IA en la remodelación del acceso y utilización de la información para individuos y organizaciones, lo que podría conducir a nuevas necesidades y manifestaciones dentro de este contexto (Torres-Gómez, 2024). Además, la investigación tiene como objetivo servir de referencia para futuros estudios en Inteligencia Artificial en Educación (AIED), identificando temas clave de investigación, autores influyentes, y posibles tendencias futuras en el campo (Prahani et al., 2022). Las conclusiones extraídas de estos estudios contribuyen a definir caminos de investigación, resaltar temas significativos y conformar la trayectoria futura de la investigación educativa.

Con el fin de complementar los resultados de esta investigación se incorporan los datos de 104 estudiantes activos en un diplomado internacional en ciencia y análisis de datos, desarrollado y ejecutado entre el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE) y la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) quienes en su compromiso con la calidad de la educación han dispuesto este espacio de difusión de conocimiento para un grupo de investigadores. A continuación, se mostrarán los datos demográficos del grupo de estudio con el fin de caracterizar la muestra y posteriormente se incluirán las percepciones de los estudiantes en cuanto a su conocimiento y dominio de herramientas de IA para la construcción de sus investigaciones.

La tabla 1 refleja la caracterización de la muestra en términos cuantitativos y relaciona el número de estudiantes por ocupación. Los resultados de la tabla 1 señalan que de un total de 104 estudiantes que participan activamente en los foros, 64 son docentes lo que equivale a un 61.54%, 8 son estudiantes de doctorado equivalente a un 7.69%, 13 son estudiantes de maestría equivalente a 12.5% y 19 son investigadores para un 18.27%. La tabla 2 relaciona el número de estudiantes por país de procedencia y se obtiene que de los estudiantes participantes 6 son de Colombia equivalente a 5.77%, 2 de Costa Rica equivalente a 1.92%, 56 de México equivalente a 53.85%, 3 son de Nicaragua equivalente a 2.88%, 24 son de Panamá equivalente a 23.08%, 6 son de Paraguay equivalente a 5.77% y 7 son de República Dominicana equivalente a 6.73%.

Tabla 1. Ocupación.

Ocupación	Conteo
Docente	64
Estudiante de doctorado	8
Estudiante de maestría	13
Investigador(a)	19
Total	104

Nota: Esta tabla muestra la ocupación de los 104 estudiantes que participaron en el foro.

Tabla 2. *País de procedencia.*

País	Conteo
Colombia	6
Costa Rica	2
México	56
Nicaragua	3
Panamá	24
Paraguay	6
República Dominicana	7
Total	104

Nota: Esta tabla muestra el país de procedencia de los 104 estudiantes que participaron en el foro.

En relación con las percepciones de los estudiantes en cuanto a la implementación de herramientas de IA para el desarrollo de sus investigaciones, se tiene lo siguiente:

Figura 5. *Análisis de criterios clave.*



Nota: Percepciones de los estudiantes del diplomado acerca del uso y aplicación de IA en investigación educativa.

Tal como se observa en la figura 5, si bien los estudiantes del diplomado manifiestan desconocimiento en el uso de IA a la hora de elaborar una ecuación de búsqueda utilizando operadores booleanos (Codina y Lopesoza, 2022), o en el uso e interpretación de bibliométricos (Visser et al., 2020), consideran muy importante el aprendizaje de este tipo de herramientas al momento de realizar investigación científica. Así mismo manifiestan la importancia del uso de otras herramientas de IA preentrenadas como Scispace, perplexity, research rabbit. Los estudiantes manifiestan al respecto, que estas herramientas les permitirán la toma de decisiones asertivas, así como, pertinencia, calidad, impacto, gestión estratégica, innovación, entre muchas otras habilidades que consideran importantes para sus investigaciones, permitiendo una mejor inserción en este ya muy competitivo ámbito.

Conclusiones

En relación con el objetivo de identificar el uso de la IA en la metodología de investigación educativa empleada por docentes Iberoamericanos se encuentra que, los educadores están integrando nuevas herramientas en sus enfoques pedagógicos; sin embargo, no se observa que los incluyan como parte de las metodologías utilizadas en sus procesos de investigación.

Los docentes manifiestan la importancia de la IA como parte fundamental de los procesos de investigación, pero reflejan una debilidad en el conocimiento del uso de estas herramientas. Asimismo, muestran interés por integrar nuevos saberes sobre recursos tecnológicos que permitan mejorar sus habilidades de investigación.

La aplicación de la IA en la investigación educativa podría abrir nuevas áreas de estudio y generar ideas innovadoras para abordar los desafíos en el campo de la educación. Se considera entonces, esencial que los educadores amplíen su enfoque hacia el uso de la IA no solo en el aula, sino también en sus trabajos de investigación, para avanzar hacia prácticas más efectivas y basadas en evidencia.

En el caso particular de nuestra investigación, si se tiene en cuenta que alrededor del 62% de los participantes activos en el diplomado internacional en ciencia y análisis de datos son docentes, se puede concluir que este ejercicio de difusión de conocimiento es pertinente, ya que impactará de forma directa el ámbito de la investigación educativa.

Referencias

- Campbell, J., Ansell, K. y Stelzer, T. (2024). Evaluating IBM's Watson natural language processing artificial intelligence as a short-answer categorization tool for physics education research. *Physical Review Physics Education Research*, 20.
- Cingillioglu, I., Gal, U. y Prokhorov, A. (2024). Running a double-blind true social experiment with a goal oriented adaptive AI-based conversational agent in educational research. *International Journal of Educational Research*, 124.

- Codina, L. y Lopezosa, C. (2022). *Cómo resolver la fase de búsqueda y evaluación de una revisión de la literatura mediante bases de datos académicas*. (Máster Universitario en Investigación en Comunicación (MUIC)). Universitat Pompeu Fabra.
- Cukurova, M., Luckin, R. y Kent, C. (2020). Impact of an Artificial Intelligence Research Frame on the Perceived Credibility of Educational Research Evidence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30, 205–235.
- Feng, S. y Law, N. (2021). Mapping Artificial Intelligence in Education Research: a Network-based Keyword Analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 31, 277–303.
- Prahani, B. K., Rizki, I. A., Jatmiko, B., Suprpto, N. y Tan, A. (2022). Artificial Intelligence in Education Research During The Last Ten Years: A Review and Bibliometric Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(8), 169–188.
- Torres-Gómez, A. (2024). Necesidades de información y percepción sobre las herramientas de inteligencia artificial en estudiantes de doctorado en investigación educativa en Tlaxcala, México. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, 38(98), 79–98.
- Tschisgale, P., Wulff, P. y Kubsch, M. (2023). Integrating artificial intelligence-based methods into qualitative research in physics education research: A case for computational grounded theory. *Physical Review Physics Education Research*, 19.
- Visser, M., Van Eck, N. J. y Waltman, L. (2021). Large-scale comparison of bibliographic data sources: Scopus, Web of Science, Dimensions, Crossref, and Microsoft Academic. *Quantitative science studies*, 2(1), 20-41.
- Williamson, B. (2020). New digital laboratories of experimental knowledge production: Artificial intelligence and education research. *London Review of Education*, 18(2).

El liderazgo de la gestión educativa hacia los cambios de la cultura educativa y las tecnologías digitales y de comunicación como herramientas para la construcción de la calidad de educación

Márcia Lopes Reis



Doctorado en Sociología por la Universidade de Brasília. Actualmente es coordinadora e investigadora en el GECAPPEE - Grupo de Estudos sobre Comunidades de Aprendizagem e Políticas Públicas Educacionais Equitativas en la UNESP.

 marcia.reis@unesp.br

Introducción

La necesidad de los cambios de la cultura educativa implementados desde el liderazgo de la gestión utilizando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que pueden modernizar parte de las relaciones organizativas representan el tema central de esa ponencia. Ese horizonte, en el sentido de la sociedad postpandemia (2022-2024), parece estar demandando a la universidad la formación de ciudadanos autónomos y profesionales competentes capaces de aprender en distintas circunstancias de su vida y de responder ante situaciones nuevas y distintas. En los documentos de orientación internacional, como de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Agenda 2030), se puede observar que resultarían en reglamentaciones oficiales en los países, donde aparecen tales exigencias para la elaboración de los títulos nuevos. Todos esos factores inciden en la formación centrada en la adquisición de nuevas competencias por parte de los estudiantes, así como en los procedimientos para evaluar su desarrollo. La coordinación de esos procesos forman parte del aspecto social y central del liderazgo de la gestión.

La contextualización de la complejidad de esos cambios necesarios se puede comprender, en parte, según López Belmonte et al. (2019). Para ello, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) parece estar integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la vez, esos recursos parecen haber impactado las formas de acompañamiento y liderazgo en las instituciones formales de educación. Por ello, las organizaciones educativas se estarían transformando en estructuras flexibles, abiertas e innovadoras dando cabida a nuevos métodos y recursos de enseñanza de acuerdo con Palomino et al. (2023).

De igual modo, el liderazgo educativo, por sus históricas condiciones para empezar movimientos hacia el cambio, se está convirtiendo en un factor importante y una prioridad política para mejorar

la educación (González-Fernández et al., 2020). Para Harris et al. (2022) el liderazgo en los contextos educativos puede tener un impacto particularmente positivo en los resultados institucionales y de los estudiantes. González-Fernández et al. (2020), en esta misma línea de análisis, afirman que el liderazgo pedagógico influye en la gestión de los recursos, selección y evaluación de metas educativas, apoyo a la calidad docente, distribución de las labores pedagógicas y colaboración con el entorno que, en definitiva, mejoran la labor del profesorado teniendo un impacto indirecto en los aprendizajes del alumnado. Tal y como encontramos en Miras Teruel y Longás Mayayo (2020, p. 288) “cuando la sociedad se ve afectada por nuevas tendencias y cambios irreversibles que se encadenan entre sí, el Sistema Educativo también se ve afectado, por lo que necesita redefinirse, reubicarse y replantearse”.

A raíz de eso, otras modalidades de educación deberían ser consideradas en esos nuevos contextos de la educación virtual, que se caracteriza por implicar un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los principios de la pedagogía activa. En ese modo de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, cambian la forma tradicional de las prácticas pedagógicas y los estudiantes pasan a ser responsables a la hora de participar de forma frecuente y efectiva en diferentes entornos virtuales (Aurangzeb y Mazhar, 2019). De igual modo, se manifiestan Ibarra-Sáiz et al. (2023) cuando resaltan la importancia de centrarse en un enfoque constructivista que permita al alumnado a través del trabajo autónomo, construir su conocimiento. Si bien, tal y como encontramos en Cordie y Lin (2018), el aprendizaje virtual, va a presentar unos desafíos únicos a la cultura educativa bajo el liderazgo de la gestión, sobre todo en el contexto de la Educación Superior, que trata esta ponencia.

La evolución de esos entornos de aprendizaje virtuales no se pasa de modo aislado y destaca la importancia del rol de los líderes para la del desarrollo de las instituciones que impacta, directamente, el logro de las metas y objetivos que estas se marcan. En este sentido, el hecho de que los gestores internalicen estas necesidades va a ser un aspecto esencial. Por ello, van a ser clave a la hora de desarrollar programas efectivos centrados tanto en el alumno, como en la misión y cultura académica de las instituciones.

Desde esos primeros modos de introducción, las reflexiones que orientan esos análisis teóricos serían: ¿Qué tipo de retos de la cultura digital se puede comprender y sistematizar para la formación de esos gestores que impactarán la organización y que administración de las escuelas, sobre todo, en la enseñanza básica? El objetivo principal es analizar, de modo exploratorio, las prácticas de gestión educativa innovadoras con la utilización de las TIC en las publicaciones de la literatura internacional que tratan de los cambios en el aula – hacia las metodologías activas- y, por lo tanto, demandarían otras formas de organización y gestión de las escuelas.

Desarrollo

Los presupuestos teóricos de la reflexión se pueden comprender desde el cambio de la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje del profesor hacia el estudiante y los impactos en las prácticas de gestión que esa transformación representa. Ese nuevo escenario educativo, tiene sus orígenes teóricos en Dewey (1936) que ha elaborado los fundamentos de las

metodologías activas el 1911 con la publicación de la obra – Vida y educación – y, en Brasil, ha sido publicado como ‘experiencias y educación’. Desde entonces, han sido necesarias transformaciones en los modos de administración de las organizaciones educativas pues el modo de enseñanza y aprendizaje ha cambiado y, en consecuencia, los medios y los fines que se hacen necesarios parecen ser otros. Para desarrollar los nuevos roles de profesores como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje (no más como transmisores de contenido) han empezado importantes cambios en las prácticas de gestión que impactan, directamente, en la docencia de la educación superior y los modos de formación de los profesores para las clases a nivel de la educación básica (Pimenta y Anastasiou, 2002).

Llama la atención, otra razón por la cual la educación para el desarrollo de competencias para el uso de las TIC de modo racional habría provocado la resistencia que existe hasta el día de hoy: sería la oposición a la práctica tradicional de la educación. En este proceso, el conocimiento representa un instrumento para la adquisición de habilidades, destacando los contenidos como medios que posibilitan el desarrollo de indicadores tales como resolución de problemas, organización de posibilidades, transformación de una determinada realidad, entre otros factores. Al valorar esta concepción de la educación, se supera la dicotomía teoría-práctica desarrollando los valores educativos de la escuela del siglo XXI (Costa, 2004).

El contexto de esa sociedad caracterizada por las influencias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suma otra forma relevante de implementar metodologías educativas: el desarrollo de competencias digitales y, más recientemente, los temas de la evolución de las tecnologías de información hacia la Inteligencia Artificial (IA). Esas transformaciones a nivel macrosociológico con impacto directo en las organizaciones (incluso educativas) han sido analizadas por diferentes autores a finales del siglo pasado y principios del presente, desde Schaff (1985), pasando por Lojkine (1985), Negroponte (1985), Castells (1999) hasta llegar a la sociedad interconectada de Moran (2000). Se puede comprender un marco teórico en el cual la formación en competencias digitales tiende a generar un conjunto de otros desarrollos relevantes, empezando por la formación del profesorado bajo el liderazgo de los gestores.

Abordar estos cambios en la percepción de las propuestas competenciales para la formación docente significa abordar algunas divergencias y otras convergencias sobre el papel de mediación – rol central de la gestión educativa - para las transformaciones estructurales que han representado las tecnologías digitales. En este contexto, la propia función social de la escuela debe comenzar a considerar la formación para un proceso de evolución permanente en el que la capacidad de comunicarse e interactuar utilizando las tecnologías de la información y las tecnologías se convierte en la base de una sociedad red. Las competencias digitales se convierten así en uno de los pilares centrales de los perfiles de los egresados, ya sean de educación básica o superior. Dese modo, se presenta la primera divergencia, ya que los docentes -en su mayoría formados en otro ciclo de relaciones sociales- no se sienten lo suficientemente competentes para actuar en este nuevo contexto de incertidumbres (Fernández y Fernández, 2016; Imbernón, 2011; Perrenoud, 2000).

En análisis previas, he realizado estudios que resultaran en “inadaptación entre el enfoque dado a la escuela – [...] como entorno de innovación- responsable de la construcción de prácticas

sociales de producción y difusión de conocimientos que contribuirían [...] para la modernización de las relaciones sociales” (Reis, 2001, p. 53). Eso, porque los objetivos de las políticas de ciencia y tecnología se centran en cambios en las prácticas cotidianas, tomando como punto de partida la introducción de nuevos recursos, instrumentos, técnicas, rutinas y formas de utilizar el espacio y el tiempo para optimizar procesos que faciliten la vida cotidiana de la humanidad. La complejidad del proceso estaría en la condición de la función social de la escuela en la época contemporánea que todavía vivenciaría la ‘inercia institucional’ (Perez, 2004). Ese concepto abarca la condición de las instituciones – incluso educativas- que resisten al cambio por sus éxitos históricos. Sus cambios parecen se notar cuando las crisis afectan, directamente, sus espacios y tiempos como ha pasado en el contexto de aislamiento social por la pandemia del Covid-19: la introducción de las TIC se ha convertido en obligatoria para que los procesos de enseñanza y aprendizaje resultasen posibles. Desde entonces, parte de esos ‘nuevos’ modos de liderazgo parecen haber sido incorporados a la práctica escolar como lo de las reuniones realizadas de modo remoto y otras prácticas de la gestión.

En ese proceso histórico, la búsqueda de la convergencia surge de la necesaria interacción de los procesos de formación con estas demandas que derivan de esta sociedad interconectada (Moran, 2000). Los referentes teóricos de las organizaciones educativas señalan que tal mediación representa la característica central de la función de la gestión pues se encargan de los análisis de la realidad escolar desde la organización de los sujetos (quién, para quién); el objeto (qué); el contexto (dónde, cuándo); la necesidad (por qué); proyecciones de propósitos/objetivos generales y específicos (para qué); las formas de mediación/la metodología (cómo); los recursos (con qué); la acción pedagógica (ejecución); y evaluación (análisis del proceso y producto) – potencia los espacios de aprendizaje colaborativo de los agentes educativos.

La literatura internacional pone de relieve las organizaciones educativas de los países que han desarrollado las prácticas de la relevancia de la competencia digital (Leithwood, 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010, entre otros). En esos casos, las propuestas curriculares están pensadas como un texto que oriente el proceso de aprendizaje y posibilite el diseño de experiencias de aprendizajes significativas, contextualizadas y conducentes al logro de los objetivos de aprendizaje. El propósito de los currículos es responder a las necesidades educativas actuales que impelen el desarrollo de competencias esenciales para la vida, como las digitales. En muchos casos (se consideran aquí dos países por el desarrollo de investigaciones como República Dominicana y Brasil), las propuestas estatales están dirigidas al estudiantado. Pero ¿cómo abarcar el locus del aula si los profesores no cambian sus prácticas? ¿Resultaría posible que la transformación en el aula ocurriera sin una formación distinta? ¿Cómo cambiar sin el liderazgo de la gestión que tiene un rol decisivo hacia la implementación y consolidación de las propuestas curriculares innovadoras para la formación de profesores para la enseñanza básica?

Para reflexionar bajo esas interrogantes, los referenciales teóricos bajo el tema de ese liderazgo necesario han tenido importantes aportes desde los estudios de McBer (2000) que encontró algunas características en los gestores de las escuelas que influyen significativamente en el progreso del estudiante. El liderazgo es uno de esos rasgos y es entendido como la flexibilidad, la

habilidad y la disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de estrategia. El liderazgo implica también la capacidad para fijar parámetros claros y lograr que otros se responsabilicen de sus resultados. A lo anterior, se agrega la habilidad de orientar, entusiasmar y motivar a los docentes y estudiantes. En ese sentido, esas características y los recursos de las tecnologías de la información parecen añadir buenas prácticas y resultados que exhiben un buen desempeño (Vegas y Petrow, 2008).

Pero, las teorías sin sus circunstancias no resultan fiables y el contexto de América Latina y los países que se desarrollan esas reflexiones aclaran que hemos heredado una agenda pendiente del siglo XX que deben ser resueltas, como el tema de la cobertura universal de educación básica, la inclusión educativa y la titulación a nivel de educación superior de todos los docentes. La paradoja es que debemos aceptar el hecho de que la educación latinoamericana debe dar el salto hacia el siglo XXI y responder a las nuevas demandas generadas por el crecimiento económico, la necesidad de mayor cohesión social e integración cultural así el acceso a toda la población a las tecnologías de la información y comunicación (Vaillant, 2009). Vale resaltar las inequidades de acceso a esos recursos que representan un reto importante hacia la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Ese tema de la universalización de la educación básica de calidad para todos los estudiantes tiene que ver con un conjunto de factores para (re)construir los procesos históricos de una in(equidad) de oportunidades (Boudon, 1981). Hacer frente a las inequidades educativas utilizando las TIC parece ser el punto central de las acciones contemporáneas de los cambios educativos a ser impartidos por la gestión.

Grindle (2004) ha demostrado que la búsqueda de la calidad en educación posee algunos importantes factores como los espacios de aprendizaje, los sistemas de acceso a la información, las metas educativas, la organización de las escuelas, las prácticas de los docentes que pueden seguir prácticamente inalterados. Desde un estado brasileño, Minas Gerais, hacia otras organizaciones educativas en Ecuador, México y Nicaragua, las investigaciones que ha realizado demuestran que el éxito de las reformas en América Latina ha sido muy relativo, a pesar de la diversidad de casos y estrategias aplicadas. Así, la gestión de algunas de esas escuelas llama la atención incluso por las opciones de políticas adoptadas.

Aunque sea así, las naciones latinoamericanas siguen enfrentando el problema de repetición y deserción escolar. Las persistentes desigualdades en la distribución de oportunidades educativas (Boudon, 1981) y el bajo rendimiento académico siguen siendo problemas adicionales que los gestores deben afrontar pues representan el sujeto que hace la mediación de las políticas públicas en educación en la escuela y los ministerios de educación. Tales desigualdades persistentes en la distribución también se notan en los bajos rendimientos escolares que las evaluaciones internacionales como el PISA en las cuales Brasil y República Dominicana, como los demás países de América Latina suelen no lograr los scores mínimos. Todo eso justificaría, entre otros aspectos la necesidad de realizar un proceso de transformación educativa con 'impacto' a las aulas. Pero ¿cómo llegar al aula sin un cambio en las prácticas de modos de organización y gestión de esos espacios de formación del profesorado? Ha sido Vaillant (2009) quien ha sistematizado estudios que concluyen que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los gestores de escuela son de vital importancia para que los profesores puedan trabajar mejor. Se

forma un ciclo en el cual se notan más investigaciones de la situación de los docentes en América Latina y menos acerca de los gestores.

Desde ese vacío teórico, por los objetivos propuestos en esa ponencia para establecer relaciones entre las prácticas innovadoras de la gestión y sus impactos en la calidad de educación, se resaltarán dos estudios relevantes de Organisation for Economic Co-operation and Development ([OCDE], 2009) y UNESCO (2008). En dos estudios en distintos países de América Latina se observan que los directores pasan una gran parte de su tiempo en tareas administrativas, lo que le lleva a descuidar de las funciones pedagógicas. En el primer ámbito se notan tareas como contabilidad, supervisión de la infraestructura, entre otros que se sobresalen al seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje, la coordinación de cursos de formación continua, las actividades extraescolares como actividades culturales que profundizan conocimientos científicos y agrandan los repertorios de los estudiantes resultando en educación de calidad. Aquí, cabe señalar que el uso de las tecnologías de la información puede favorecer las prácticas administrativas de gestión como la organización de los trabajadores de cada una de ellas, especialmente en lo que respecta a la elaboración e implementación de políticas públicas a favor del mejoramiento educativo de los sistemas educativos, respetando sus especificidades.

Aquí cabe resaltar otro referencial teórico que muestra claramente la importancia de dar soporte a los docentes en sus primeros años de labor (Vaillant y Marcelo, 2012). Esos estudios coinciden con los de Carnoy (2007) quien investigó las aulas en Brasil, Chile y Cuba y demuestran que países como Cuba en los que los directores ofrecían un amplio apoyo y supervisión a los docentes y, además, eran líderes pedagógicos en aprendizaje de los estudiantes de sus centros docentes respectivos. A su vez, el Instituto McKinsey (2007) examinó los sistemas educativos de los países con más alto rendimiento académico en la prueba PISA y en la prueba TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, por sus siglas en inglés) y, de igual modo, muestra que los sistemas pedagógicos con más alto rendimiento cuentan con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso. A esos aspectos, McKinsey añade la creación de dispositivos institucionales con algunas de las tecnologías de información para apoyar a los estudiantes y los profesores para el desarrollo de los procesos más efectivos de enseñanza y aprendizaje.

En ese proceso se pasa algo relevante para esa ponencia que deriva de los estudios de Kenski (2012, p.21) que entiende que “la evolución tecnológica no se limita a nuevos usos de determinados equipos y productos. Cambia comportamientos. La expansión y banalización del uso de una determinada tecnología se impone a la cultura existente y transforma no sólo el comportamiento individual, sino el de todo el grupo social”. De ese modo, en la sociedad de la información y el conocimiento existe un colectivo inmerso en la inmensidad de la información que se encuentra inmerso en la práctica pedagógica, con falta de reflexión sobre su práctica. Parece ser necesario redefinir las prácticas pedagógicas, los tiempos y los espacios educativos a la luz de los avances tecnológicos. Para ello, la planificación educativa a nivel del sistema educativo debe centrarse en investigar su propio territorio, mapeando otras brechas existentes en inversiones y formación continua relacionadas con la consolidación de la inclusión digital y comunicacional para el aprendizaje de los estudiantes en sus diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Conclusiones

Sin duda, los procesos de formación mediados por las tecnologías de la información permiten el acceso a diversos conocimientos prácticos y al intercambio virtual entre pares. Sin embargo, imponen el viejo desafío de articular teoría y práctica, procesos virtuales y presenciales, el itinerario formativo del territorio y el protagonismo en el proceso de autoformación de los profesionales que exigen el liderazgo de la gestión que intenta cambiar la organización de propuestas educativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ese movimiento es dialéctico pues, como afirma Gadotti (1994, p. 579):

“ Todo proyecto implica rupturas con el presente y promesas de futuro. Diseñar significa intentar romper un estado de comodidad para asumir riesgos, atravesar un período de inestabilidad y buscar una nueva estabilidad basada en la promesa que cada proyecto contiene de un estado mejor que el actual. Un proyecto educativo puede ser tomado como una promesa ante determinadas rupturas. Las promesas visibilizan los campos de acción posible, comprometiendo a sus actores y autores. ”

En el momento actual, los referentes teóricos elegidos que han sido analizados – de modo exploratorio en esa ponencia- permiten observar que es oportuno pensar y repensar los cambios que queremos en el proyecto educativo de las unidades escolares en busca de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. Pero, para eso, los procesos de formación de los profesionales de la educación, en la forma de organizar y gestionar las instituciones escolares, guiados por principios participativos de iniciativas que desarrollen propuestas educativas dentro de su contexto territorial (que forma parte de una sociedad de la información y sus tecnologías) demandan cambios. Las transformaciones en las prácticas de gestión parecen impartir un modelo distinto de aquella escuela que forma parte de una ‘inercia institucional’ que mantiene rutinas y reglamentos de una ‘edad de oro’ perdida para siempre pues el escenario del siglo XXI ha incorporado las TIC como parte estructural de nuestros cotidianos. Así, la formación de los gestores para ese tiempo parece ser una de las posibilidades de enfrentamiento los temas pendientes en la agenda educativa en Latinoamérica, sobre todo.

Referencias

- Aurangzeb, W. y Mazhar, U. (2019). Analysis of e-leadership practices in ameliorating learning environment of higher education institutions. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 5(2), 1-16.
- Boudon, R. (1981). *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Editora da UnB.
- Carnoy, M. (2007). *Cuba's Academic Advantage*. Stanford University Press.

- Cordie, L. y Xi, L. (2018). The E-Revolution in Higher Education: E-Learning and E-Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 76-78.
- Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, 12(2), 95-106.
- Dewey, J. (1936). *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Companhia Editora Nacional.
- Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V. y Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15.
- Gadotti, M. (1994). *Pressupostos do projeto pedagógico* [Resumo da apresentação na conferência]. Conferência Nacional de Educação para Todos.
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H-O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 207-228.
- Grindle, M. (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton University Press.
- Harris, A., Ng, D, Jones, M. y Nguyen, D. T. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 227-162). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J. F. y Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XX1*, 26(1), 21-45.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (9. ed.). Cortez.
- Instituto McKinsey. (2007). *Produtividade no Brasil: a chave do desenvolvimento acelerado*. Editora Campus.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Editora Papirus.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Fuentes Cabrera, A. y Romero Rodríguez, J. M. (2019). Análisis del Liderazgo Electrónico y la Competencia Digital del Profesorado de Cooperativas Educativas de Andalucía (España). *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 194-223.
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Departament for Education and Employment, Research Report n. 216.

- Miras Teruel, J. y Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais telemáticas. En J. Moran (Ed.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 11-65). Papirus.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *Improving School Leadership. Policy and practice*. OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *A View Inside Primary School: a World Education Indicators (WEI)*.
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P. y Lara, F. (2023). *Evaluation of pedagogical leadership through the VAL-ED*. Adaptation to the context of Higher Education in Spain. Cogent Social Sciences.
- Perez, C. (2004). Technological revolutions, paradigm shifts and socio-institutional change. En E. Reinert (Ed.), *Globalization, Economic Development and Inequality: An alternative Perspective* (pp. 217-242). Edward Elgar.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pimenta, S. G. y Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Reis, M. L. (2001). Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. *Sociologias*, 3(6), 52-69.
- Vaillant, D. (2009). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. UFTPR.
- Vegas, E. y Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. World Bank Publications.

Travesía 1.0: El homo ludens y la gamificación en el desarrollo de la inteligencia emocional del docente

Yohann Camilo Solórzano



Magíster en Gestión de la Educación por la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente es becario de la Alianza del Pacífico y estudiante en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

 yohanncamilosolorzanocespedes@gmail.com

Introducción

El presente estudio se fundamenta en la exploración de la relación entre el desarrollo de una experiencia gamificada y la Inteligencia Emocional (IE). La muestra estuvo compuesta por 17 profesionales de la educación (muestreo no probabilístico); todos ellos, docentes de primaria en una institución educativa pública del municipio de San Luis, Tolima. La investigación siguió una metodología cuantitativa de diseño cuasiexperimental, con un enfoque correlacional (Hernández et al., 2014). Asimismo, para la recolección de datos, se empleó el instrumento de Bar-On (I-CE), adaptado al español (Rivera et al., 2008; Ugarriza, 2001). En este contexto, surgieron preguntas diversas que dieron mayor claridad al alcance del estudio: ¿cómo se puede vincular la ludificación y el desarrollo emocional? ¿Cuál podría ser la relación entre la gamificación y los modelos de IE en el ámbito de la formación del profesorado?

El propósito principal de esta investigación fue examinar y establecer la relación entre el desarrollo de una experiencia gamificada y la Inteligencia Emocional (IE) de los docentes. Para lograr este objetivo, se siguió un enfoque estructurado compuesto por una fase inicial, en la que se lleva a cabo la evaluación del cociente emocional (CE) general y específico de los participantes. A continuación, se integró un sistema gamificado dentro del contexto de la IE, para posteriormente, realizar un posttest del nivel de CE detallado. Finalmente, se comparan los resultados obtenidos en ambas fases.

A continuación, se describen las fases:

- Etapa I. Revisión de la literatura: Este proceso tuvo como objetivo principal recopilar y analizar información relevante y actualizada relacionada con el tema de estudio.
- Etapa II. Estructuración de la ficha sociodemográfica y del consentimiento informado: Se procedió con la construcción y el ajuste del cuestionario de perfil sociodemográfico y de la declaración expresa de los participantes respectivamente.

- Etapa III. Análisis de instrumentos para la Inteligencia Emocional (IE): Durante esta fase, se llevó a cabo un análisis de los diferentes instrumentos relacionados con la inteligencia emocional y del paradigma teórico.
- Etapa IV. Aplicación del pretest: En una reunión presencial con los participantes se administró el instrumento de Bar-On (I-CE) con el objeto de evaluar el nivel de cociente emocional.
- Etapa V. Codificación de la información: Se realizó el procesamiento de los datos de filiación de los participantes. Además, se completaron las plantillas de relación ítem-puntaje directo, lo que permitió vincular cada reactivo del instrumento con su ponderación.
- Etapa VI. Experiencia gamificada: Implementación de las sesiones presenciales diseñadas para la inmersión en el sistema gamificado "Travesía 1.0".
- Etapa VII. Aplicación Postest: Aplicación del Instrumento de (I-CE) de Bar-On a los participantes seleccionados.
- Etapa VIII. Comparación de resultados: Al concluir el estudio, se realiza un análisis estadístico comparativo entre los resultados obtenidos en el pretest y el postest.

Desarrollo

Es probable que el desarrollo de conceptos asociados a la ludificación y a la teoría de los juegos encuentre cierto asidero en la obra *homo ludens* de Johan Huizinga (Carreras, 2017; Londoño y Rojas, 2020; Reyes, 2021). Las consideraciones de este autor, proyectan una relación vincular entre el innatismo de la lúdica en el ser humano, y el juego como elemento primigenio e intrínseco de la cultura (Huizinga, 2007); tales premisas pueden ser parte integral de esa gran urdimbre genitiva de lo que hoy se denomina gamificación, jugueterización, o juegos con propósitos serios; y que tiene en su sustrato, la configuración de metodologías emergentes e innovadoras para el aprendizaje (Castillo et al., 2022; Cruz y Cabero, 2020).

Desde esta perspectiva, la gamificación como metodología activa no solo ha generado un retorno a la raíz del juego y del *homo ludens*, sino que ha producido junto a otras estrategias como el aula invertida, una irrupción en las prácticas educativas tradicionales, dando lugar a una expansión, tanto en el ámbito teórico como empírico de la didáctica y la pedagogía (Ávalos et al., 2021). De allí, que hoy sea posible, encontrar diversas propuestas relacionadas con el abordaje de contenidos a través del juego y en diferentes campos del saber; siendo este último, un escenario didáctico y atractivo (Peralta, 2023; Rodríguez et al., 2022). Estos cambios en la praxis, junto con la exploración de las metodologías emergentes mencionadas, enriquecen actualmente el panorama académico con un caudal teórico significativo, e impulsan así, investigaciones que buscan mejorar los recursos disponibles para la adquisición del conocimiento.

En este orden de ideas, para Teixes (2015), la gamificación se define como una técnica que emplea elementos característicos de los juegos con el fin de alcanzar objetivos serios. Esta práctica integra una variedad de herramientas de diseño, dinámicas, mecánicas y recursos motivacionales para involucrar y comprometer a los participantes en actividades no lúdicas (Ortiz et al., 2018). Al aprovechar la naturaleza lúdica de los juegos, la gamificación busca impulsar la participación, el aprendizaje y la motivación en contextos que van más allá del entretenimiento, como la educación, el desarrollo personal, el trabajo colaborativo y otros ámbitos (Valenzuela, 2021). Mediante el uso estratégico de elementos como desafíos, recompensas, narrativas y competencia, la gamificación fomenta la participación activa y el logro de objetivos de manera más efectiva y atractiva (Zepeda et al., 2016).

Así las cosas, la gamificación ha ganado un lugar prominente como metodología activa y se encuentra cada vez más integrada a la consecución de objetivos serios (Quicios, 2022). En este sentido, ofrece una oportunidad para fortalecer la construcción de diversos conocimientos en diferentes áreas (Acedo et al., 2022; Martínez y Ríos, 2019; Sarabia y Bowen, 2023). Sin embargo, conviene señalar que continúa su proceso de evolución; por ende, explora nuevos contenidos y disciplinas, lo que además motiva el presente estudio.

Según Trujillo y Rivas (2005), el concepto de Inteligencia Emocional surgió en la década de los 90 y fue acuñado por Salovey y Mayer. En su esencia, se refiere a un conjunto de habilidades y conocimientos relacionados con el manejo de los sentimientos y las emociones, los cuales influyen en el pensamiento y la conducta de las personas (Fernández y Cabello, 2021). La Inteligencia Emocional implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás, así como la habilidad para utilizar esta información de manera efectiva en diversas situaciones de la vida cotidiana (Fernández et al., 2022). Este concepto ha cobrado una gran relevancia en áreas como la psicología, la educación y el liderazgo, debido a su impacto en el bienestar emocional y el éxito personal y profesional de las personas.

En este contexto, el concepto de Inteligencia Emocional (IE), ampliamente elaborado por Goleman (1995), se relaciona con la capacidad de desarrollar habilidades emocionales esenciales para la vida de las personas. Estas habilidades pueden tener un impacto significativo en las dimensiones personal y social, ya que implican el cultivo de una capacidad "potencial" para lograr un equilibrio entre la emoción y la cognición (Bello et al., 2010; Fernández y Cabello, 2021). Estas primeras reflexiones constituyen simplemente un acercamiento al concepto, por lo que resulta conveniente destacar que no se pretende abordar exhaustivamente un constructo tan vasto, ni mucho menos resolver todos los debates que han surgido en torno a su desarrollo. En la actualidad, hay una abundancia de conocimientos, modelos y desarrollos sobre la IE abordados desde diversas perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas (Mora et al., 2022; Vásquez et al., 2022); estos no serán tratados en este texto debido a sus limitaciones de alcance.

En primera instancia, y en referencia a los resultados, se establece una comparación entre los puntajes obtenidos al aplicar el instrumento de Bar-On (I-CE) para evaluar el nivel del cociente emocional. La Tabla 1 presenta el promedio, las variaciones y la consistencia en las escalas por parte de los participantes. Estos docentes, luego de la experiencia gamificada "Travesía 1.0",

evidencian mejoras significativas en el desarrollo de los componentes de la inteligencia emocional abordados.

De acuerdo con el objetivo general del proyecto que consistió en establecer la relación entre la gamificación y la inteligencia emocional de los docentes, se presenta la tabla 1, en la que se determina el nivel de cociente emocional obtenido tanto en el pretest como en el posttest (Objetivos específicos 1 y 2) lo que permite visualizar diferencias significativas. Por su parte, en la tabla 2 y 3, se muestra un comparativo para el componente intrapersonal e interpersonal, los cuales registraron diferencias significativas (Objetivo específico 3). De este modo, puede apreciarse la comparación de los puntajes obtenidos antes y después de la experiencia gamificada, lo que posibilita observar la relación entre las variables descritas anteriormente (Objetivo específico 4).

Tabla 1. Resultados: fase pretest y el posttest para la escala de Bar-On (I-CE).

Componentes	Preprueba	Posprueba
1. Intrapersonal	105	125
2. Interpersonal	64	84
3. Adaptabilidad	71	69
4. Manejo del estrés	48	50
5. Estado de ánimo	52	53
Cociente emocional global	94	100

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Bar-On (Ugarriza, 2001).

Los resultados del posttest mostraron un promedio más alto en las dimensiones intrapersonal, interpersonal y cociente emocional global en comparación con los resultados del pretest. Esto indica que el sistema gamificado contribuyó positivamente al desarrollo de la inteligencia emocional de los participantes. Se evidencia que la fase de inmersión y la implementación del sistema motivaron la reflexión y el desarrollo de actividades intencionadas, lo que se refleja en el aumento de los promedios en las subescalas relacionadas con la comprensión emocional de sí mismo, el asertividad, el autoconcepto, la independencia, la empatía y las relaciones interpersonales.

Tabla 2. Resultados del componente intrapersonal en las fases de preprueba y posprueba.

Rango	Descriptor	Preprueba	Posprueba
		Cantidad	%
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	1	6,25%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	0	0%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	1	6,25%
≥ 90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	14	87,5%

≥ 110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%
≥ 120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%

Fuente: Elaboración propia basada en la escala del instrumento de Bar- On (I-CE) (Ugarriza, 2001).

La Tabla 2 muestra la escala de valoración propuesta en el modelo de Bar-On, sus criterios y el porcentaje de participantes ubicado en cada nivel con relación al componente intrapersonal, tanto en el pretest, como en el posttest. Esto permite evaluar y medir la dimensión intrapersonal en los sujetos de estudio. La escala se divide en cinco niveles según el puntaje obtenido en cada uno de los criterios establecidos, lo cual facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora en el desarrollo de esta dimensión emocional. De esta manera, se puede obtener una visión clara y precisa del nivel de desarrollo intrapersonal de cada individuo y su evolución a lo largo del tiempo.

Tabla 3. Resultados del componente interpersonal en las fases de preprueba y posprueba.

Rango	Descriptor	Preprueba		Posprueba	
		Cantidad	%	Cantidad	%
<70	Capacidad emocional totalmente deteriorada	13	81,25%	1	6,25%
>70 y ≤ 79	Capacidad muy baja	3	18,75%	3	18,75%
≥ 80 y ≤ 89	Capacidad baja	0	0%	6	37,5%
≥ 90 y ≤ 109	Capacidad emocional adecuada	0	0%	6	37,5%
≥ 110 y ≤119	Capacidad emocional bien desarrollada	0	0%	0	0%
≥ 120 y ≤129	Capacidad muy desarrollada	0	0%	0	0%
≥130	Capacidad emocional inusualmente bien desarrollada	0	0%	0	0%

Fuente: Elaboración propia basada en la escala del instrumento de Bar- On (I-CE) (Ugarriza, 2001).

Según la tabla 3, se puede observar que el porcentaje de participantes para el posttest se distribuye de manera desigual en los diferentes niveles del componente interpersonal. En el nivel de capacidad adecuada se encuentra un 37% de los participantes, lo que indica que un tercio de ellos demuestran habilidades avanzadas en competencias como la empatía, la responsabilidad social y la relación interpersonal. En los niveles más bajos se ubica más de un 50% de los participantes, lo que sugiere que, aunque se observan cambios significativos, aún no se alcanza una capacidad emocional desarrollada ideal. Estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer y desarrollar las competencias interpersonales en un porcentaje considerable de los participantes.

En lo referido a los componentes: adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo, no se observan diferencias o cambios significativos entre el pretest y posttest.

Conclusiones

La gamificación es una metodología emergente que combina elementos propios de la lúdica y que ha demostrado ser efectiva en diversos campos. En el presente trabajo, se logra explorar la relación entre la gamificación y la inteligencia emocional. A partir de la aplicación de esta metodología, fue posible abordar el componente emocional de una manera lúdica y divertida, lo que puede favorecer el desarrollo de contenidos serios. El modelo de Bar-On, identifica componentes clave de la inteligencia emocional que pueden ser gamificados.

Los resultados del pretest y postest revelaron que hubo diferencias significativas en el nivel de cociente emocional de los participantes. Esto sugiere que la implementación de la gamificación como metodología puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes. Específicamente, se observaron diferencias notables en las dimensiones intrapersonal e interpersonal del cociente emocional. Estos hallazgos respaldan la idea de que la gamificación puede ser una herramienta efectiva para mejorar la conciencia y regulación emocional de los docentes, así como sus habilidades para establecer relaciones emocionalmente inteligentes con sus estudiantes.

Con relación a la pregunta sobre la relación entre la gamificación y la inteligencia emocional, se puede concluir que, desde la implementación de una metodología activa, con características propias de la ludificación, resulta una alternativa adaptable para desarrollar el componente emocional y andamiar la didáctica de contenidos serios. Ello implica que, los factores asociados al modelo de inteligencia emocional desde la perspectiva de Bar-On pueden ser gamificados y en consecuencia, suscitar escenarios pedagógicos fundamentados en la creatividad y el juego.

En consonancia con objetivo general, fue posible establecer la relación entre las variables gamificación y la inteligencia emocional de los docentes, a través de la aplicación del instrumento de Bar-On (I-CE) en una etapa de pretest y postest, con una variación importante en cada fase, logrando así un cambio en la perspectiva de los participantes en relación a cada factor.

Como proyección, conviene implementar escenarios novedosos que articulen los factores y componentes propuestos en el modelo de inteligencia emocional de Bar-On y que no fueron abordados en “la travesía 1.0”. En este aspecto, se puede poner el foco en las escalas de baja significatividad, y en los componentes cuya relación no fue directa con los desafíos del juego.

Referencias

- Acedo, W., Rosas, A. y Villasmil, M. (2022). La gamificación como herramienta de aprendizaje en los estudiantes de la primera etapa. *Telematique*, 21(2), 16-27.
- Ávalos, C., Arbaiza, N. y Ajenjo, P. (2021). Calidad educativa y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje: retos, necesidades y oportunidades para una visión disruptiva de la profesión docente. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 117-130. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3477>
- Bello, Z., Rionda, H. y Rodríguez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43.

- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, 4(1), 107-118. doi: 10.7203/qfia.4.1.9461
- Castillo, M., Escobar, M., Barragán, R. y Cárdenas, Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del conocimiento*, 7(1), 686-701. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3503>
- Cruz, M. y Cabero, J. (2020). Una experiencia gamificada en el aprendizaje de los triángulos en geometría: Grado de aceptación de la tecnología. *Prisma Social* (30), 65-87.
- Fernández, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández, P., Cabello, R., Gómez, R., Gutiérrez, M. y Megías, A. (2022). Nuevas tendencias en la investigación de la Inteligencia emocional. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 15(2), 144-147. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.15842>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-HILL / Interamericana Editores.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza editorial. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf
- Londoño, L. y Rojas, M. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *ducación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- Martínez, G. y Ríos, F. (2019). Gamificación como estrategia de aprendizaje en la formación de estudiantes de Ingeniería. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300115>
- Mora, N., Martínez, V., Santander, S. y Gaeta, M. (2022). Inteligencia Emocional en la formación del profesorado de Educación Infantil y primaria. *Perspectiva educacional*, 61(1), 53-77. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234>
- Ortiz, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educación y pesquisa*, 44, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Peralta, C. (2023). Gamificación en la educación: experiencias de aplicación. *Apuntes en Ciencias Sociales*, 11(1), 102-111.
- Quicios, M. d. (2022). Visión socioeducativa de la gamificación. En E. Vásquez, y L. Sevillano, *La gamificación como recurso educativo en Educación Primaria* (p. 11- 28). Dykinson.
- Reyes, D. (2021). Una mirada al juego desde el Homo Ludens. *Saberes andantes*, 3(8), 67-83.

- Rivera, E., Pons, J., Rosario, E. y Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ- i): análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182.
- Rodríguez, Á., Cañar, N., Gualoto, M. y Correa, J. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 662-681. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2668>
- Sarabia, D. y Bowen, L. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. *Episteme Koinonía*, 6(12), 20-60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación motivar jugando*. UOC.
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona* (4), 120-160.
- Valenzuela, M. (2021). Gamificación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 91-103. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Vásquez, M., Arapa, R., Pancca, N., Paricahua, N. y Gonzales, M. (2022). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. *Paidagogo*, 4(1), 116-130.
- Zepeda, S., Abascal, R. y López, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximha*, 12(6), 315-32.

Fotografías con celular: Nuevas notas de clase en estudiantes universitario

Lilia Guerrero Rodríguez



Doctorado en Educación por la Universidad IVES México. Actualmente es docente de tiempo completo en la Universidad Veracruzana.

 liguerrero@uv.mx

Regina Dajer Torres



Doctorado en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala México. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y profesora de asignatura en la Escuela de Bachilleres Oficial No. 8 "Emiliano Zapata".

 rdajer@uv.mx

Mayte Pérez Vences



Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica por la Universidad La Salle de San José, Costa Rica. Actualmente es docente de tiempo completo en la Universidad Veracruzana.

 mayperez@uv.mx

Introducción

Con el interés en profundizar en el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos hemos interesado en abordar el uso de la imagen fotográfica del celular como técnica de registro que emplean los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan en México. En tal sentido, presentamos los resultados parciales de una investigación orientada a identificar los hábitos de estudio vinculados al uso de la imagen obtenida en fotos de celular que emplean los estudiantes en sus clases, tomando en cuenta que el registro fotográfico en el aula es una conducta muy frecuente, específicamente en las presentaciones de las exposiciones orales en el aula. Como parte del proceso de problematización nos hemos permitido interrogarnos: ¿a dónde van esas notas de clase? y ¿el aprendizaje a través de este recurso digital es verdaderamente efectivo? Del mismo modo, nos interesa rescatar el lado positivo que puede tener el uso del celular en el salón de clases como parte de las competencias tecnológicas que debe desarrollar todo estudiante universitario.

Estas interrogantes se integran a una investigación cuantitativa de nivel descriptivo, que aborda como variable la gestión de los hábitos de estudio del estudiante y como variables descriptivas: las condiciones regulares de estudio, las estrategias de apuntes de clase y el uso del registro fotográfico. Se elaboró un instrumento de 42 preguntas formuladas en una escala de Likert de 5 opciones que abordaron todas las variables. Para responder las preguntas específicas que se presentan en este trabajo, se consideraron 3 preguntas referidas al uso de la fotografía por celular como registro de clase. Los cuestionarios fueron aplicados a través de un formulario de Google Forms.

La muestra fue por conveniencia, obtenida de los cursos de Planeación educativa, Psicología evolutiva y Fundamentos de orientación educativa; cada materia con un número de 40 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 88 estudiantes que respondieron a todas las preguntas del cuestionario.

Desarrollo

La incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje presenció un rápido incremento a partir de la pandemia, lo cual conllevó a un uso más extendido e innovador de las herramientas didácticas digitales y virtuales por parte de docentes y estudiantes. Actualmente, se considera que el empleo efectivo de los recursos digitales es parte fundamental de las competencias de aprendizaje requeridas en el proceso educativo (Moreira et al., 2024).

Sin embargo, cada vez se observa con más frecuencia en la práctica docente universitaria que los estudiantes sustituyen la toma de notas por el recurso de las evidencias fotográficas con el uso del celular como un apoyo para recordar lo revisado en la clase, lo cual nos permite cuestionarnos sobre la idoneidad del empleo de la imagen digital como recurso de aprendizaje y su efectividad en los procesos metacognitivos requeridos para incorporar los contenidos.

Por tal motivo, este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados parciales de una investigación orientada a identificar los hábitos de estudio vinculados al uso de la imagen obtenida en fotos de celular que emplean los estudiantes en sus clases.

La investigación está fundamentada en el paradigma constructivista social que considera que el conocimiento es un proceso de interacción entre el individuo y su entorno sociocultural. En este caso, la interacción pedagógica se genera en un espacio mediado por lo tecnológico, que promueve aprendizajes y conductas adecuadas (Hernández et al., 2016). Específicamente con el uso del celular con fines didácticos, las investigaciones reportan distintas ventajas, entre ellas, su portabilidad y fácil acceso, lo cual le sitúa como recurso digital óptimo para la apropiación del conocimiento masivo (Pérez-Puelles et al., 2024; Mendoza, 2014). También es un medio de interacción con los profesores, quienes pueden aprovechar la herramienta para motivar a sus alumnos a participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al estudiante construye conocimiento en cualquier momento y lugar (González-Andrío, 2020).

Desde esta perspectiva proponemos reflexionar sobre la posibilidad de que la imagen fotográfica obtenida a través del celular se pueda utilizar como técnica de estudio al facilitar el registro de

información inmediata en el aula y sustituir la toma de apuntes, permitiendo que el educando adecúe sus competencias tecnológicas a las necesidades prácticas. Tal y como mencionan Texeira (2019) el uso del celular como técnica de estudio es una práctica que se ha generalizado en las instituciones universitarias alrededor del mundo y se suele combinar con otras herramientas y apps, e incluso con la toma de notas en papel; sin embargo, poco se ha abordado sobre la fotografía tomada con el celular y su uso educativo. Las investigaciones consultadas consideran el uso de la fotografía de los celulares como complemento de actividades de aula en la escuela primaria para fomentar valores (Oliver y García, 2020), laboratorios de arte (Mesías-Lema y Calviño-Santos, 2022) o registrar interacciones sociales inadecuadas en el aula de clases (Hemy y Meshulam, 2021), pero no se han encontrado trabajos en los cuales se indague en su uso como parte de los hábitos de estudio.

Los hábitos de estudio consisten en las rutinas y estrategias que desarrolla el alumno para aprender bajo sus propias necesidades e intereses. Para ello es necesario conjuntar una serie de factores intrínsecos y extrínsecos para que éstos coincidan con el aprendizaje efectivo. Mondragón et al. (2017) consideran el hábito de estudio como estrategias constantes de actuación que permiten el conocimiento, aprehensión y aplicación de los contenidos. Para tal fin, mencionan una serie de acciones que propician las condiciones mínimas para el aprendizaje, entre los cuales toma un rol relevante el registro de la información obtenida en clases o en los documentos de consulta. Por otro lado, es importante destacar, tal y como plantean Tucto y Terry (2021) que los adecuados hábitos de estudio dan cuenta de estudiantes autorregulados.

De acuerdo con lo planteado nos interesa profundizar en las implicaciones de las fotografías por celular como parte de los hábitos de estudio que poseen los estudiantes universitarios y desde allí reflexionar sobre su pertinencia y efectividad.

A continuación, presentamos resultados obtenidos en nuestra investigación realizada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan en México.

La toma de notas en clase es una estrategia que el alumno realiza a su propio ritmo en el aula, donde escribe lo que considera más importante, relevante o interesante. Puede tratarse de información que desconocía o contenido que tal vez en el momento no puede procesar, pero considera necesario rescatar para alguna actividad en el aula o un examen.

En el cuestionario aplicado a los estudiantes se interroga si toman notas en clase: la mayoría respondió que siempre y casi siempre lo hacen, lo que denota un interés de los alumnos por rescatar datos importantes de cada una de las clases y así también refleja su interés por recordar y aprender.

Tabla 1. Resultados de notas de clase.

Respuesta	Valor
Siempre	27
Casi siempre	33
Algunas veces	24
Casi nunca	4
Nunca	0

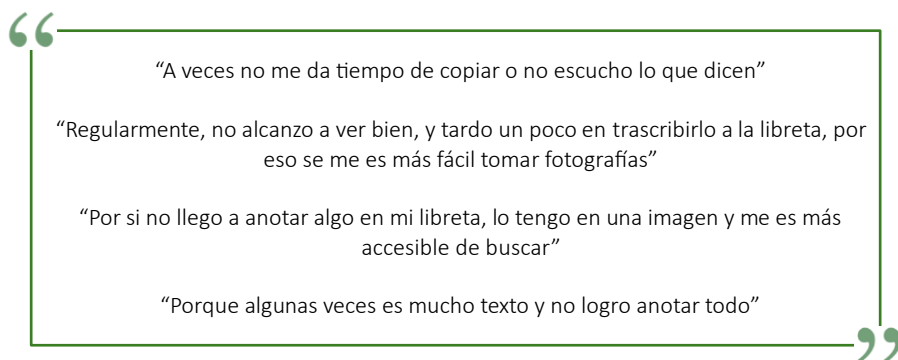
Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Mondragón et al. (2017), quienes observaron en una muestra de 500 estudiantes universitarios, el 95% toma apuntes en sus cuadernos de clases. Al respecto, Puchana (2022) explica que tomar apuntes en clase mejora la capacidad de atención y ayuda a comprender los conceptos principales, además que requiere poner en práctica destrezas cognitivas basadas en la decisión de la información y en como exponer lo que se requiere.

Ahora bien, en los resultados obtenidos llama la atención que la frecuencia de estudiantes que toman apuntes algunas veces y casi nunca es superior a los que siempre toman apuntes. Esto permite reflexionar sobre la tendencia que puede estar existiendo al respecto, lo cual se comparará con el siguiente resultado.

Celular como apoyo para el registro de notas de clase

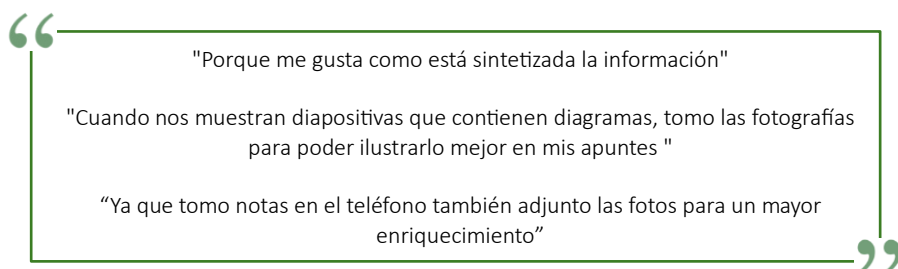
Se ha mencionado con frecuencia que el uso del celular en el aula genera distracciones e incluso falta de interés en la información que se imparte. Pinos et al. (2018) encontraron en su investigación con una muestra de 104 estudiantes universitarios, que el 86.4% de los estudiantes usa el celular sin fines académicos, el 77.9% reconoce su dependencia al celular, y el 50% se distrae a veces por el sonido del celular. Relacionado con lo anterior Mendoza (2014) indica que la presencia de los celulares en el aula de clases es una realidad, planteando un serio desafío a los docentes, ya que se le considera sinónimo de distracción.

Entre las múltiples opciones del celular está el de funcionar como cámara fotográfica, lo cual rescatamos para la toma de evidencias de las presentaciones digitales que presentan tanto los profesores como los alumnos en las sesiones. Al respecto, en una pregunta abierta en el cuestionario, indagamos sobre la utilidad que encuentran en tomar fotografías, destacando las siguientes respuestas asociadas al poco tiempo, accesibilidad o pocas destrezas para tomar apuntes:



Las respuestas anteriores permiten suponer que no todos los alumnos acuden al registro fotográfico por falta de comprensión o distracción, ya que algunos lo hacen porque tienen pocas destrezas para la toma de apuntes. Esto es consistente con lo encontrado por Mondragón et al. (2017), quienes indican que la toma de apuntes en clase implica dificultades asociadas a la velocidad de escritura del estudiante o a una escritura lenta que dificulta seguir el ritmo de habla del profesor. Esto permite considerar que la fotografía por celular es un apoyo importante para los estudiantes con dificultades, lo cual debería ser considerado.

Por otro lado, cabe destacar que en la mayoría de las respuestas abiertas se mencionaron aspectos positivos como técnicas de estudio, al considerar las imágenes como complementos a la información de los apuntes de clase:



Estas respuestas permiten afirmar que la imagen puede funcionar como un apoyo o complemento a la información que los estudiantes logran recuperar a través de sus notas de clases.

Uso de las fotografías tomadas en clase

Contrario a lo que pudimos considerar que sólo tomaban las fotografías para pasar apuntes al momento de las exposiciones, en este cuestionario los alumnos señalaron que las retomaban para recordar lo aprendido cuando van a tener exámenes.

En el cuestionario se preguntó cuál es el uso que le dan a las fotografías. Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 2. *Toma de notas en clase.*

Respuesta	Valor
Las rescato para otro momento	54
Ya no recurro a ellas	8
Las organizo por materias	9
Las comparto con mis compañeros	5
Las reviso para mis exámenes	10
Otras	1

De acuerdo con lo obtenido, la mayoría de los estudiantes guardan las fotografías para recuperar la información vista en clases, aunque no se especifica en qué situaciones. Otro grupo señala explícitamente que acude a ellas para estudiar para los exámenes. Un número reducido indica que no recurre al registro de la fotografía, lo cual es una respuesta que llama la atención.

En este sentido, podemos suponer que el recurso de la fotografía por celular no está únicamente relacionado a la toma de la imagen en el aula de clases, sino que es especialmente relevante su uso posterior como nota o apoyo para la recuperación de la información. En este sentido, es interesante relacionar este aspecto con la posibilidad de desarrollar estudiantes autónomos y eficaces en su rendimiento académico. Al respecto, es fundamental tener en cuenta los resultados de la investigación de Aragón-Mendizábal et al. (2016), quienes reportan un mejor rendimiento académico en los estudiantes universitarios que realizan escritura manual para sus notas de clases que aquellos que usaban escritura electrónica en computadora. En este sentido, cabe preguntarse si la estrategia fotográfica, en la cual no se emplea ningún tipo de escritura, es posible recuperar cognitivamente la información de forma tan efectiva como en el apunte de clases.

Conclusiones

Si bien el uso de teléfonos celulares en el aula ha sido criticado como elemento distractor, en estos resultados podemos destacar que, al ser empleados como apoyo para captar fotografías y recuperar información, existe un valor potencial como técnica de estudio que permite reforzar los aprendizajes en el aula, y en esto coincidimos con lo planteado por Avalos et al. (2020), quienes proponen la necesidad de fomentar más investigaciones orientadas a determinar usos educativos de estas herramientas.

Al inicio de la investigación se planteó como supuesto que las fotografías se tomaban para actividades inmediatas en las clases y que luego eran borradas, pero en los resultados se rescató que la mayoría de los estudiantes toman notas en clase y adicionalmente toman las fotografías del celular para recordar lo visto o captar información relevante, tanto en las exposiciones de los profesores como en las de los compañeros.

Un ejemplo de ello es el siguiente verbatim:

“
Me sirve como nota, o, me puede servir en un futuro para otra actividad o tarea.”

También fue interesante encontrar que algunos estudiantes acuden a este recurso cuando son lentos en la escritura o les cuesta captar la información. Esto último debe ser tomado en cuenta como una posibilidad para estudiantes con limitaciones, ya que ciertamente, la toma de apuntes en clase requiere de destrezas cognitivas y motoras específicas.

Tal y como se expuso en este trabajo, se ha documentado que la toma de apuntes en clase sigue siendo el método más efectivo para recuperar la información, asociado también a un mejor rendimiento académico de los estudiantes, razón por la cual la imagen por celular debería mantenerse como un apoyo a las técnicas de estudio más adecuadas. No obstante, aunque los hábitos y técnicas de estudios son requeridos para una vida académica exitosa, se observa en el día a día en las aulas que los alumnos han cambiado su toma de notas para apoyarse en la fotografía por celular. Observamos en la investigación, que este hábito tiene dos lados: por un lado, puede ayudar en la recuperación de los contenidos, tal y como expresaron los estudiantes, pero por otro lado, puede apoyar la distracción constante en el aula, que podría darse en el caso de los estudiantes que reportan no poder seguir la clase del profesor porque no escuchan o porque las diapositivas tienen mucho texto.

Analizando desde otra perspectiva adaptada a los cambios actuales y las competencias tecnológicas requeridas en los estudiantes, pudiéramos considerar que la toma de notas con el celular es una experiencia que puede ser aprovechada para el compromiso y aprendizaje autónomo cuando se combina con otras técnicas; lamentablemente esto también se asocia a una reducción en la habilidad de concretar información y escribir más rápido para su toma de notas.

En cuanto a la incorporación de este procedimiento como hábito de estudio, aun es muy pronto para concluir si esta técnica individualmente o combinada con otras técnicas puede potenciar el aprendizaje y mejora el rendimiento.

Referencias

- Aragón-Mendizábal, E., Delgado-Casas, C., Navarro-Guzmán, J., Menacho-Jiménez, I. y Romero-Oliva, M. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar*, 48, 101-107. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-10>
- Avalos, A., Calvo, G., Cazorla, L., Gamboa, P., Rizzardi, S., Solari, F. y Viceconte, F. (2020) Uso de Apps en el aula. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 43, pp. 119-123.
- González-Andrío, R., Bernal, C. y Palomero, I. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 64-81. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64>

- Hemy, A. y Meshulam, A. (2021). 'Is that okay, teacher?' The camera as a tool to challenge power relations in a participatory action research classroom. *Qualitative Research*, 21(5), 750-767. <https://doi.org/10.1177/1468794120952008>
- Hernández, C., Arévalo, M. y Gamboa, A. (2015). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41-69. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477249927002/html/>
- Mendoza, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091002.pdf>
- Mesías-Lema, J. y Calviño-Santos, G. (2022). Self-portrait in the photo booth: self-representation in the selfie era, a Photo-based Educational Research Project. *Visual Studies*, 37(1-2), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2014354>
- Mondragón, C., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.315>
- Moreira-Choez, J., Lamus, T., Olmedo-Cañarte, P. y Macías-Macías, J. (2024). Valorando el futuro de la educación: Competencias Digitales y Tecnologías de Información y Comunicación en Universidades. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(105), 271-288. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.105.18>
- Oliver, A. y García, B. (2-4 de marzo de 2020). Photography in education. 14th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, España. <https://library.iated.org/publications/INTED2020>
- Pérez-Puelles, L. G., Valdés, A. y Álvarez, L. (2024). Percepciones de estudiantes universitarios sobre cambios en modos de aprendizaje mediante empleo de nuevas tecnologías: I Taller "La perspectiva informacional en la Educación Superior transformadora, de calidad, pertinente y sostenible". Congreso Universidad, 11(1). <https://revista.congresouniversidad.cu/congreso/article/view/7>
- Pinos, N., Hurtado, S. y Rebolledo, D. (2018). Uso del teléfono celular como distractor del proceso enseñanza – aprendizaje. *Enfermería Investiga*, 3(4), 166-171. <https://revistas.uta.edu.ec/revista/index.php/enfi/article/view/381>
- Puchana, D. (2022). Métodos y técnicas para tomar apuntes en clase. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, 10(13), 69-74. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7554>
- Texeira, J., Realini, L., Nicolliello, M., Fernández, F. y Mesta, M. (2019). Estudio de toma de apuntes en un centro de profesores uruguayo. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(1), 23-33. <https://doi.org/10.29156/inter.6.1.3>

Tucto, S. y Terry, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1).
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>

Reflexiones finales

María Verónica Leiva-Guerrero



Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, España. Actualmente es Profesora titular de la Escuela de Pedagogía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

 veronica.leiva@pucv.cl

Joaquín Gairín Sallán



Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Catedrático de Didáctica y Organización Educativa, Universitat Autònoma de Barcelona, y Presidente de la Comisión ejecutiva de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

 joaquin.gairin@uab.cat

Este libro surge a partir de las presentaciones y discusiones presentadas en el III Congreso Internacional de Gestión Educativa. Es un aporte interesante a la reflexión sobre la gestión educativa vista por diferentes países, niveles educativos, contextos y ámbitos. A partir del análisis de 38 aportaciones organizadas en tres grandes ámbitos o capítulos, se evidencia que las mayores preocupaciones para los países de Iberoamérica son la gestión y el liderazgo educativo, la inclusión educativa, el desarrollo sostenible y el territorio, y la innovación a través de las tecnologías digitales e inteligencia artificial.

A partir de estas preocupaciones se genera una discusión y avance en la conceptualización y posicionamiento de la gestión educativa a nivel del territorio latinoamericano, sus especificidades y contextos, que marcan una diferencia significativa con los sistemas educativos y el liderazgo angloamericano, del cual muchas veces se han asumido conceptos y modelos sin cuestionamientos. Por tanto, se valora el encontrarnos con un texto que se aproxima a la generación de conocimientos aplicados desde y para los sistemas educativos latinoamericano y la exploración de nuevos ámbitos de estudio específicos a este contexto.

Lo anterior, invita a los líderes educativos a valorar el territorio para gestionar la organización, el currículum y la enseñanza centrada en los integrantes de las comunidades educativas en su totalidad, propiciando la participación, la comunicación, el trabajo colaborativo y en red, el acompañamiento docente, la innovación y la utilización adecuada de tecnologías digitales e inteligencia artificial. Consideraciones de suma importancia dado los retos actuales que enfrentan las instituciones educativas, producto de una sociedad altamente complejizada que debe responder con urgencia a las migraciones, al desarrollo sostenible, las desigualdades, la calidad educativa y la innovación tecnológica. En este sentido, estamos ante la emergencia de valorar como eje central el significado del acto moral que suponen los procesos de gestión y liderazgo

para un real desarrollo de sociedades más justas, democráticas y de cuidado a las personas, sus organizaciones en el territorio latinoamericano.

Y es particularmente importante la reflexión sobre los nuevos modelos de organización y dirección escolar si participamos de que, en general, los sistemas educativos iberoamericanos están evolucionando hacia modelos más descentralizados y que contemplan, en algunos casos, un mayor desarrollo de la autonomía institucional. Tiene sentido, en este contexto, hablar de proyectos institucionales, de la contextualización del currículo y de las relaciones de las instituciones educativas con su entorno; asimismo del trabajo colaborativo del profesorado, de procesos de gestión más participativos y de una mayor participación de las familias.

La función de los directivos en contextos de mayor autonomía institucional redefine su naturaleza, funciones y funcionamiento. De ser transmisores de las decisiones del sistema educativo, se convierten en garantes de estas y de las que toman los propios centros educativos, a la vez que dinamizan los procesos internos y gestionan de manera adecuada las disfunciones y conflictos que se generan. Se les pide que sean gestores del cambio y que se involucren más en los procesos pedagógicos como líderes transformadores.

Las tareas para realizar son complejas, como lo es un proceso educativo que quiera responder a las necesidades de contextos concretos y dar una educación personalizada. La dirección distribuida, los liderazgos intermedios, la gestión participativa, la creación y gestión del conocimiento colectivo y el trabajo en red son nuevos desafíos para los centros educativos que intentan adaptarse a las nuevas realidades y que comparten sus aprendizajes con otras instituciones.

La nueva realidad de los directivos obliga a redefinir su naturaleza, pero también sus funciones y funcionamiento. Hablamos ahora de equipos directivos y nos planteamos la manera cómo pueden y deben organizarse, al mismo tiempo que se imponen necesidades formativas para todos ellos y el desarrollo de trayectorias directivas vinculadas a una progresiva profesionalización de estos. El cambio no es sencillo para los sistemas educativos y los propios directivos que se enfrentan a las inercias de los sistemas y centros educativos además de al desconocimiento de formas nuevas de gestión.

El intercambio de experiencias, las presentaciones de propuestas y los debates que se suscitan en los congresos especializados como el actual se consideran, al respecto, imprescindibles y un apoyo necesario para un marco de alta complejidad y de mucha incertidumbre. Esperamos que la actual aportación ayude al cambio y mejoras deseables de la organización, gestión y dirección de centros educativos.

El III Congreso Internacional de Gestión Educativa, celebrado en Santiago de Chile el 6 y 7 de junio de 2024, nos deja como legado la presente aportación, con propuestas interesantes para la reflexión sobre la gestión educativa vista por diferentes países, niveles educativos, contextos y ámbitos. A partir del análisis de 38 aportaciones organizadas en tres ámbitos o grandes capítulos, se evidencia que las mayores preocupaciones para los países de Iberoamérica son la gestión y el liderazgo educativo, la inclusión educativa, el desarrollo sostenible y el territorio, y la innovación a través de las tecnologías digitales e inteligencia artificial.

El intercambio de experiencias, las presentaciones de propuestas y los debates que se suscitan en los congresos especializados como el actual se consideran, al respecto, imprescindibles y un apoyo necesario para un marco educativo de alta complejidad y de mucha incertidumbre. Esperamos que la actual aportación ayude al cambio y mejoras deseables de la organización, gestión y dirección de centros educativos.



Red AGE

Red de Apoyo a la Gestión Educativa