



Aula Abierta

Aula Abierta

Aula

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación

Abierta

Universidad de Oviedo

Consejo de Redacción

Presidenta

Raquel Rodríguez González
Directora Del I.c.e.

Vocales

Miguel Ángel Luengo García
Susana Torío López
Marisa Pereira González
José Luis San Fabián Maroto
Luis Álvarez Pérez
Capitolina Díaz Martínez
Julían Pascual Díez
Jesús García Albá
Juan Carlos San Pedro Velado
José Antonio Cecchini Estrada

Secretaria

Ana María Alonso Gutiérrez

Consejo Editorial

Antoni J. Colom Cañellas
Universidad de las Islas Baleares
Gina Conti-Ramsden
University of Manchester
José M. Esteve
Universidad de Málaga
Julio Antonio González-Pienda
Universidad de Oviedo
Álvaro Marchesi Ullastres
Universidad Complutense de Madrid
Rogelio Medina Rubio
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo
José Vicente Peña Calvo
Universidad de Oviedo

Director

Eliseo Díez Itza

Directores Asociados

Jesús Hernández García
Raquel-Amaya Martínez González
María Esther del Moral Pérez

Secretaria Editorial

M. Mercedes García Cuesta

Administración y Suscripciones

Agustín Martínez Pastor
Pilar Pazos Taboada

Julían Plata Suárez

Universidad de La Laguna

Birte Ravn

The Danish University of Education

Teófilo Rodríguez Neira

Universidad de Oviedo

Jaume Sarramona

Universidad Autónoma de Barcelona

Catherine Snow

Harvard University

José Manuel Touriñán

Universidad de Santiago de Compostela

Gonzalo Vázquez

Universidad Complutense de Madrid

Herberg J. Walberg

University of Illinois, Chicago

Miguel Ángel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela

Número 88

Diciembre 2006

ÍNDICE

La evaluación de los centros educativos desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención <i>Emilio Álvarez Arregui</i>	3
El papel de la revisión en los modelos de escritura <i>Olga Arias Gundín y Jesús Nicasio García Sánchez</i>	37
Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades rela- cionadas con el desarrollo inicial de la lectura <i>Pilar Sellés Nohales</i>	53
Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado <i>María Amparo Calatayud Salom</i>	73
El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno <i>Beatriz Fernández Muñiz, Leticia Suárez Álvarez y Emilio Álvarez Arregui</i>	85
Una evaluación alternativa combinada con la tradicional en la titulación de ingeniería <i>Pilar L. González Torre, Adenso Díaz Fernández y María Ángeles García García</i>	107
Baudilio Arce y las actividades de perfeccionamiento del magisterio astu- riano <i>Montserrat González Fernández</i>	127

Sección temática: La dirección escolar en la encrucijada

La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado <i>Francisco Manuel Gago Rodríguez</i>	151
La imagen en el espejo. Los directores y directoras vistos por el alumnado <i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	179
La dirección escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes <i>Alejandro Campo</i>	201

La evaluación de los centros educativos desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención

Emilio Álvarez Arregui
Universidad de Oviedo

Resumen

En este artículo se presentan los resultados obtenidos sobre la evaluación institucional de los centros educativos en varias investigaciones realizadas en la Comunidad Autónoma de Asturias en centros públicos y concertados de enseñanza no universitaria. En la introducción se indican algunas problemáticas que afectan a su implementación efectiva en el mundo educativo pero también se resaltan sus potencialidades en el desarrollo de las organizaciones y las personas. A partir de este marco se describe brevemente la metodología utilizada, posteriormente se informa sobre las tendencias más significativas aportadas por los datos y, por último, se presentan las conclusiones junto con algunas propuestas de mejora que llevan asociadas.

Abstract

This paper discusses results of an institutional evaluation of centres of education. The results have been obtained following several investigations of public and subventioned centres in non-university teaching in the Autonomous Community of Asturias. We present in the introduction some of the problems influencing an effective implementation of the evaluation in the specific field of education, and we also highlight its potential for the development of organizations and people. From this framework, we describe briefly the methodology, then we comment on the most significant trends resulting from our data, and finally, we draw conclusions and present some propositions to improve the evaluation of educational centres.

Introducción

En una sociedad democrática, descentralizada, participativa y multicultural la Escuela se ha ido conceptualizando como una organización sistémi-

ca, interdependiente y abierta a un entorno en constante transformación. Las dinámicas del cambio que afectan a esta institución se sitúan en los ámbitos económicos, tecnológicos, políticos, sociales y culturales por lo que las adaptaciones que se le demandan no son fáciles de implementar. Hay situaciones rutinarias que no provocan mayores trastornos pero hay otras más complejas que suponen un desafío para las personas y para los centros por lo que deben afrontarse desde un aprendizaje organizativo que conlleva una reestructuración y reculturización interna.

Actualmente la necesidad de potenciar organizaciones donde el aprendizaje sea el referente lo hemos destacado desde las investigaciones (Álvarez Arregui, 2002, 2004a) pero este planteamiento debe acompañarse de una gestión institucional coherente con la propuesta de cambio que se quiera desarrollar. A este respecto se ha respaldado la importancia de ejercer un liderazgo directivo pedagógico – transformacional con proyección institucional y comunitaria (Álvarez Arregui, 2003, 2004b) que vaya más allá de la mera administración y se oriente hacia la mejora continua, rompa inercias rutinarias y respalde iniciativas que faciliten el desarrollo de las personas, de la institución y de la comunidad.

El aprendizaje se generará a partir de la recogida de datos de los diferentes ámbitos organizativos, de las situaciones problemáticas y de las disfunciones insatisfactorias por lo que tendrán que desplegarse sistemas de evaluación externos y/o internos de calidad. En general, consideramos con Nevo (1997:49) que la evaluación debe cubrir, al menos, las necesidades institucionales asociadas a la toma de decisiones, la mejora del centro, la profesionalización de los agentes educativos implicados, la rendición de cuentas y la certificación.

En cualquier caso, hay que estar atentos a la orientación del proceso de cambio porque las intenciones no siempre cristalizan como les gustaría a los legisladores, a los directores, a los promotores de las evaluaciones o a otros agentes educativos implicados. Las causas son complejas y, entre otras destacamos, la superposición y coexistencia de diversos planteamientos teóricos (McDonald, 1978; Parlett y Hamilton, 1977; Scriven, 1967; Stake, 1975; Stufflebeam; 1987; Tyler, 1969), la insatisfacción con los proyectos de mejora promovidos (Álvarez Arregui, 2002); el bajo respaldo institucional al desarrollo de procesos de reflexión sobre la práctica; las actitudes negativas de las personas implicadas hacia las propuestas de cambio; la honestidad de los evaluadores; la accesibilidad a las técnicas de recogida de información y el anonimato de los informantes, entre otras cuestiones, no ha ayudado a generar vías de encuentro sobre la bondad de los procesos de evaluación.

Estos problemas se han pretendido minimizar desde la promoción de una metaevaluación crítica (Santos Guerra, 1997) que tenga en cuenta los diferentes contextos en que se desarrolla, el rigor de los procesos, la mejora de las prácticas, el cambio actitudinal, la transferibilidad y el aprendizaje en/desde la evaluación lo que nos aproximaría hacia las organizaciones que aprenden (Bolívar 2000, 2006; Gairín, 1993, 1996, 2000; Santos Guerra, 2000) pero su implementación choca con las culturas organizativas generadas dentro y fuera de los centros (Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2004 y 2007).

El desarrollo legislativo ha sido sensible a la evaluación como se constata en la LOGSE (1985), la LOPEGCDE (1995), la LOCE (2002) y la LOE (2006). La intención de los legisladores ha sido la de garantizar los derechos y los deberes que asisten a las personas en materia educativa y para ello se han desplegado unidades de evaluación en todos los niveles – central, autonómico, regional, local e institucional. En cualquier caso, el instrumento que se ha identificado con la autoevaluación interna ha sido la Memoria Anual de Centro. En este documento se recogen anualmente las contribuciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa así como sus propuestas de mejora. Estas últimas suponen iniciativas de cambio que deben difundirse en la organización por lo que la sensibilización de los agentes educativos implicados, la distribución de información, las explicaciones y los debates deberán acompañar el proceso de revisión e intervención. Cuando esta forma de proceder se asume como válida por las personas implicadas pasa a formar parte de la cultura organizativa y se convierte ella misma en el objeto de reflexión y análisis de un nuevo bucle de investigación.

En este contexto aparece otro factor importante en los procesos de evaluación de los centros y es la Inspección Educativa (Estefanía y López, 2001). Los contactos periódicos de los inspectores con directivos, autoridades, profesores, padres y alumnos a través de intervenciones de oficio, por mandato o a petición de parte les permite conocer las problemáticas coyunturales existentes en sus zonas de influencia, las culturas organizativas predominantes, las necesidades y las demandas lo que la coloca en un lugar privilegiado para asesorar a los distintos sectores de la comunidad educativa, promover acciones para la solución de problemas o respaldar proyectos de innovación pero simultáneamente se convierten en objeto de valoración las actuaciones que promueven, los procedimientos que despliegan, las actitudes que manifiestan o las prioridades que establecen.

Ante estas situaciones venimos desarrollando en los últimos años una línea de investigación sobre la cultura de la evaluación que se va generando

y, en este artículo, retomamos algunas aportaciones relevantes de directores y docentes de centros públicos y concertados de la Comunidad autónoma de Asturias. Los objetivos han sido:

Uno general:

- Indagar sobre indicadores asociados a la cultura de centro que se va generando alrededor de la evaluación institucional desde la perspectiva de los directivos y docentes

Varios operativos:

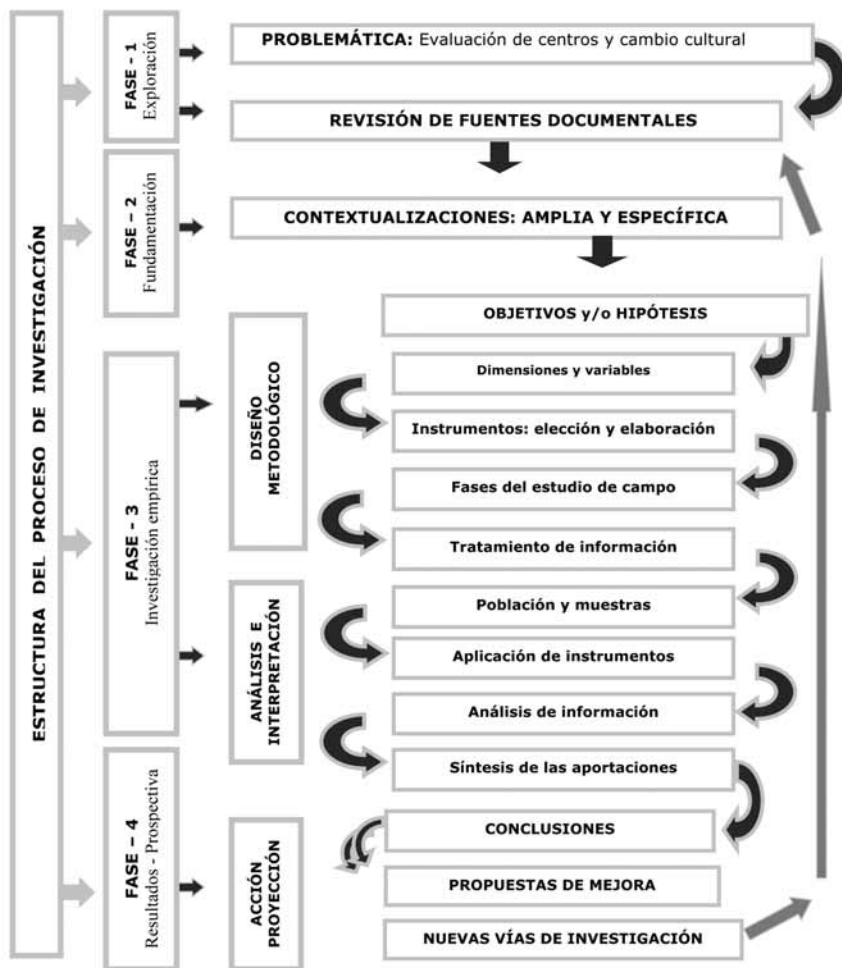
- Explorar la importancia que se concede a la evaluación de centros en general.
- Investigar sobre las concepciones que se van interiorizando sobre la Memoria Anual de Centro.
- Valorar los modelos, técnicas y/o instrumentos que se utilizan para la autoevaluación institucional.
- Recoger las percepciones que se tienen sobre la inspección educativa a partir de las experiencias de las personas entrevistadas
- Estimar las actitudes hacia la participación de las familias en los procesos de evaluación del centro.
- Conocer como se gestiona la información proporcionada desde la evaluación institucional.

Método

Este estudio se ha planteado desde esquemas interdisciplinarios, ya que tenemos presente la interconexión existente entre los distintos ámbitos concurrentes sobre el objeto de estudio, la Memoria de centro y la evaluación institucional. A manera de ilustración recordamos las fases en las que apoyamos nuestras investigaciones en la figura adjunta (Álvarez Arregui, 2002 y 2007; Álvarez Arregui y Pérez Pérez, 2007).

Fase I: Exploración inicial. Se indaga sobre los materiales a los que tenemos acceso. El mapa documental tiene en cuenta las fuentes –diccionarios, enciclopedias y tesauros; las bases de datos, las revistas especializadas– la bibliografía –manuales, software, bibliografía específica– y la webgrafía –portales, páginas...–.

Fase II: Fundamentación teórica. Atendemos a la teoría, la práctica y la norma sobre documentos institucionales y evaluación de centros.

Figura 1. *Diseño de la investigación*

Fase III: Investigación empírica. Las revisiones previas permiten introducirse en la realidad cotidiana de los centros educativos con un mayor número de referencias a través de un diseño metodológico, procesual, que se visualiza en la ilustración adjunta.

Fase IV: Resultados. En base a los análisis de las informaciones se presentan las conclusiones obtenidas de manera integrada. A partir de aquí se abren nuevas vías de investigación sobre los interrogantes abiertos y se incorporan las aportaciones de la metaevaluación desarrollada sobre el proceso de investigación.

Instrumentos y variables

Los datos se han recogido a través de dos cuestionarios, uno para directores (196 ítems) y otro para docentes (176 ítems).

Las dimensiones de estos instrumentos hacen referencia a las variables de clasificación (edad, sexo, nivel educativo en el que trabaja, situación administrativa, experiencia, titulación, condición de acceso, zona, titularidad, tipo de centro y tamaño); la dirección y los estilos de liderazgo; los documentos institucionales (Proyecto Educativo y Memoria Anual); el clima y la cultura de las organizaciones educativas.

En este artículo nos vamos a referir a las variables de clasificación y a la Memoria Anual por su vinculación con el tema que nos ocupa, la evaluación, y por su capacidad para retroalimentar los procesos que se desarrollan en los centros educativos y para inducir cambios. Además, consideramos que este instrumento se ha consolidado en las culturas organizativas como referente para la autoevaluación institucional independientemente de que se desarrollen otros planes y proyectos de retroalimentación porque quedan integrados en ella.

En los cuestionarios se ha indagado sobre la Memoria sobre las siguientes cuestiones: las concepciones que han ido construyendo, las actitudes que se manifiestan las personas implicadas y las posibilidades de futuro que le atribuyen para implementar cambios desde una perspectiva institucional, ver tabla.

Tabla 1. *Memoria de Centro: dimensiones y referencias*

DIMENSIONES		Referencia de las variables en la bases de datos:	
		PROFESORADO	DIRECTIVOS
Concepciones	Documento burocrático	114, 117, 123 y 125	127, 130, 136 y 138
	Autoevaluación y mejora	115, 121 y 124	128, 134 y 137
	Documento de síntesis	116	129
	Control directivo	118	131
	Marco de colaboración	119, 120, 122, 126, 128 y 129	132, 133, 135, 139, 141 y 142
Actitudes	Directivos	130, 131, 135, 136 y 137	143, 144, 148, 149 y 150
	Profesorado	127, 132 y 133	140, 145 y 146
	Otros sectores	134	147

En las entrevistas hemos optado por hacerlas semiestructuradas de manera que se dejase un amplio margen de opcionalidad a las personas cuando contestaban. Las preguntas se distribuyen en diez grandes apartados que

hacen referencia, en unos casos, a las dimensiones de los cuestionarios para clarificar los diferentes aspectos abordados mientras que, en otros, se amplió el marco de análisis a otros entornos que afectan y envuelven la cultura organizativa de los centros educativos.

Todas las entrevistas tienen como variables de identificación las siguientes: fecha, zona geográfica, sexo, titularidad del centro, tamaño, tipo de centro, nivel educativo en que trabaja, situación administrativa, especialidad impartida, años de experiencia docente, cargos que ocupa y grupos de trabajo en los que participa.

El contenido de las entrevistas consta de diez grandes epígrafes en los que se ha profundizado en mayor o menor medida en función de los conocimientos del entrevistado y su predisposición a tocar los temas que se le presentaban. El planteamiento inicial hace referencia a la *participación*; la *formación*; la *dirección y la proyección institucional*; la *dependencia y autonomía*; las *relaciones entre la dirección y la política*; la *evaluación institucional*; la *equidad en los centros*; las *acreditaciones y los programas de dirección*; la *proyección humana y docente desde la dirección*; y la *eficacia directiva*.

En este caso, de las más de 100 horas de información recogidas, nos vamos a referir únicamente al apartado de la evaluación institucional. En este punto hemos focalizado inicialmente la atención de los entrevistados sobre sus percepciones sobre la evaluación en general, sobre las técnicas e instrumentos que se utilizan en el centro haciendo mención a la Memoria Anual, las actitudes de los diferentes agentes educativos implicados, el papel de los padres, la evaluación externa desarrollada desde la inspección, la gestión de la información que se obtiene y el conocimiento que se tiene sobre el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, los Planes Anuales de Mejora, los programas de autoevaluación institucional...

Población, muestras y tratamiento de la información

La población elegida está representada por colegios, públicos y concertados, de la Comunidad Autónoma de Asturias que tienen grupos de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria. El trabajo de campo con estos cuestionarios se realizó entre el año 2000 y el 2002 mientras que las entrevistas se realizaron entre el año 2002 y 2005 y es sobre sus aportaciones sobre las que vamos a incidir en mayor medida. Algunos datos de interés de las poblaciones y las muestras se presentan en las tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2. *Población y muestra*

POBLACIÓN	Centros	Profesores
Centros Públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	240	04400
Centros Concertados	070	01900
Enseñanza Secundaria (IES)	080	05300
TOTALES	390	11600

MUESTRA	Centros	Profesores
Centros Públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	125	1200
Centros Concertados	035	0600
Enseñanza Secundaria (IES)	040	1500
TOTALES	114	3200

Tabla 3. *Cuestionarios recibidos validados*

TIPO DE CENTRO	Directores			Profesores		
	F	% - M	% - P	F	% - M	% - P
Centros Públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	53	42,4	21,4	325	14,40	7,35
Centros Concertados	20	57,1	28,6	109	16,80	5,70
Enseñanza Secundaria (IES)	22	55,0	27,8	236	28,10	4,50
TOTALES Y MEDIAS	95	47,5	23,6	670	17,90	5,78

F: Frecuencia. M: Muestra. P: Población.

Tabla 4. *Muestra de entrevistas*

ENTREVISTAS PLANIFICADAS	Centros	Profesores
Educación Infantil y Primaria	15	45
Centros Rurales Agrupados	03	09
Institutos de Enseñanza Secundaria	10	30
Centros Concertados (Todas las etapas)	07	21
TOTAL	35	105

ENTREVISTAS REALIZADAS	Centros	Profesores
Educación Infantil y Primaria	09	20
Centros Rurales Agrupados	03	06
Institutos de Enseñanza Secundaria	09	19
Centros Concertados (Todas las etapas)	06	13
TOTAL	32	58

Las informaciones recogidas en los cuestionarios se han tratado con el paquete informático SPSS 13.0. para realizar:

- Análisis descriptivos básicos: medias, medianas, desviaciones, porcentajes.
- Análisis de diferencias significativas en términos de Chi – cuadrado
- Análisis factoriales de componentes principales para explicar la varianza total explicada y la rotación Varimax normalizada.

Las informaciones recogidas en las entrevistas se han tratado con el programa AQUAD 6.0. El procedimiento seguido ha sido el siguiente:

- Grabación y transcripción de las entrevistas y los grupos de discusión.
- Exportación al programa AQUAD
- Análisis de contenido (Huber, 2004; Huber, Smith, Lorenzo y Herrera, 2002):
 - Recuentos de palabras para conocer sus frecuencias dado que puede ser un indicador de la fuerza del énfasis que recae en el concepto expresado con ellas.
 - Búsqueda de palabras claves para buscar relaciones con los conceptos y contenidos básicos de la investigación.
 - Codificación de segmentos de significado a partir de las palabras clave.
 - Catálogos para agrupar las codificaciones.
 - Metacódigos para integrar catálogos ya que así se pueden establecer sub-códigos o subsumirlos bajo un nuevo código supra-ordenado.
 - Tablas para crear redes bidimensionales. Con ellas se pretende obtener una representación estructurada de pasajes de texto. Aquí se cruza principalmente las codificaciones con las variables de clasificación, también denominado códigos de perfiles, y se establecen diferencias en base a los porcentajes de códigos que tienen asociadas.
 - Códigos secuenciales o códigos de vínculos para determinar que códigos concurren secuencial y sistemáticamente alrededor de determinadas argumentaciones, de manera que se pueden simplificarse cláusulas complejas de significado. La intención es establecer conexiones lógicas entre los códigos de significado para ir estableciendo hipótesis.
 - Tablas de verdad. Con ellas se hace una minimalización lógica donde se transforman los datos obtenidos en verdadero (letra mayúscula) y falso (letra minúscula) con la intención de establecer

relaciones causales, más allá de los límites de las condiciones de casos específicos válidas para la causalidad localizada. Con este procedimiento se trata de identificar una categoría, a lo largo de todos los casos es decir, aquel efecto de cuyas posibles causas nos gustaría aprender más.

Atendiendo a estos indicadores vamos a realizar en las próximas páginas un análisis de los datos aportados desde los cuestionarios, vertiente cuantitativa, después se profundiza en las entrevistas, vertiente cualitativa y, por último se presentan las conclusiones de manera integrada acompañadas con algunas recomendaciones de mejora que permiten abrir nuevos debates.

Análisis de los datos

Cuestionarios

El análisis inicial indica para *los directores* que la situación geográfica de los centros es desigual ya que se concentran en su gran mayoría en la zona central y tienen en su mayoría entre 41 y 50 años. La distribución por sexo manifiesta un desigual acceso a los puestos favorable a los hombres, sobre todo en los IES y en los centros de mayor tamaño, lo que contrasta con el alto grado de feminización de la población que en la muestra del profesorado representan un 61,9 %, (tabla 5).

La actividad académica se encuentra dispersa dado el gran número de especialidades existentes. Administrativamente son funcionarios definitivos en el caso de los centros públicos y contratados indefinidos en los concertados lo que es lógico como se corresponde con las dos situaciones administrativas más frecuentes cuando se tienen numerosos años de docencia. Por último informan que la gran mayoría de los directivos tienen personal administrativo a su cargo lo que debe tenerse en cuenta dada su vinculación con algunas de las tareas de la dirección y del profesorado ya que en el caso de no existir, tienen que realizar ellos esas labores burocráticas.

En cuanto a los *docentes* los datos informan que es en la zona central de Asturias donde se concentran los que tienen mayor edad, en general el proceso de cambio ha recaído en personas con experiencia que han ido consolidando unos hábitos y unos valores específicos que han conformado una cultura organizativa específica a la que se van incorporando nuevos efectivos en un porcentaje muy reducido, (tabla 6).

Tabla 5. *Características de la muestra de directores. Cuestionarios*

EDAD	F	%	SEXO	F	%
Menos de 30	001	001	Varón	056	061
31 - 40 años	014	015	Mujer	036	039
41 - 50 años	050	053	TITULARIDAD		
51 - 60 años	027	028	Pública	075	079
< 60 años	003	003	Concertada	020	021
NIVEL EDUCATIVO <th>F</th> <th>%</th> <th>ZONA</th> <th>F</th> <th>%</th>	F	%	ZONA	F	%
Educación Infantil	003	003	Occidente	018	019
Educación Primaria	052	055	Oriente	011	012
Educación Secundaria	040	042	Centro	066	069
UNIDADES <th>F</th> <th>%</th> <th>NIVEL EDUCATIVO</th> <th>F</th> <th>%</th>	F	%	NIVEL EDUCATIVO	F	%
Menos de 15 – pequeño	044	046	Educación Infantil	040	042
De 16 a 25 - medianos	025	026	Educación Primaria	036	040
Más de 25 – grande	026	027	Educación Secundaria	024	025

Tabla 6. *Características de la muestra de docentes. Cuestionarios*

EDAD	F	%	SEXO	F	%
Menos de 30	052	008	Varón	253	038
31 - 40 años	223	033	Mujer	417	062
41 - 50 años	292	044	TITULARIDAD		
51 - 60 años	091	014	Pública	561	084
< 60 años	012	002	Concertada	109	016
NIVEL EDUCATIVO <th>F</th> <th>%</th> <th>ZONA</th> <th>F</th> <th>%</th>	F	%	ZONA	F	%
Educación Infantil	084	013	Occidente	091	014
Educación Primaria	298	045	Oriente	087	013
Educación Secundaria	288	042	Centro	492	073
UNIDADES <th>F</th> <th>%</th> <th>NIVEL EDUCATIVO</th> <th>F</th> <th>%</th>	F	%	NIVEL EDUCATIVO	F	%
Menos de 15 – pequeño	230	034	Educación Infantil	084	012
De 16 a 25 - medianos	191	025	Educación Primaria	298	045
Más de 25 – grande	249	041	Educación Secundaria	288	043

El 38% de docentes son hombres y es en Infantil donde este colectivo tienen menor representatividad, las mujeres los doblan prácticamente en Primaria y se van equiparando ambos colectivos en Secundaria. El nivel educativo más representado es el de Primaria, después Secundaria y, en menor medida Infantil si bien hay que tener en cuenta que los centros públicos que tienen el primer ciclo de la ESO han sido considerados con relación al cen-

tro en que están ubicados actualmente lo que equilibraría estos porcentajes. La actividad académica está muy dispersa y la tendencia mayoritaria es a no cambiar a lo largo de la carrera profesional siempre que los condicionantes situacionales lo permitan.

A la luz de los datos puede decirse que la muestra de docentes tiene estabilidad en el puesto de trabajo, una gran experiencia docente y no han cambiado de actividad en los últimos años.

La Memoria

Este documento de carácter prescriptivo se viene conceptualizando como una herramienta fundamental para el desarrollo organizativo y se ha otorgado al equipo directivo la máxima responsabilidad para implementarla eficazmente. A él le corresponde elaborar un borrador inicial, donde tenga presentes las orientaciones de la Consejería de Educación, e informe a los órganos colegiados para que se hagan sugerencias, se discutan los indicadores, y se llegue a un acuerdo sobre el cómo, el cuándo, el para qué y, en último término, aprobarla.

Tabla 7. *Percepciones sobre la Memoria Anual*

Valore la Memoria Anual de Centro atiendo a sus experiencias profesionales con este documento institucional	DIRECTIVOS (%)		PROFESORADO (%)	
	Nada y poco	Bastante y mucho	Nada y poco	Bastante y mucho
	Es una exigencia administrativa y no una autoevaluación	71,6	28,5	50,9
La dirección sigue las exigencias de la Administración....	52,7	45,2	26,3	70,6
La dirección da libertad al profesorado para hacerla.....	43,1	54,7	40,9	55,8
Se realiza al finalizar el curso de forma burocrática	79,0	20,0	52,2	44,7
Para el equipo directivo es un buen documento de autoevaluación	47,4	51,5	47,7	48,2
Es el documento guía para elaborar la Programación Anual	20,1	78,9	45,4	51,5
La dirección establece tiempos específicos a lo largo del curso	57,9	40,0	50,0	46,3
Refleja las actividades realizadas y los diferentes puntos de vista	22,2	77,9	36,5	61,2
La dirección selecciona aspectos sin consultar al profesorado	91,6	6,4	69,3	26,6
Lo concerniente al profesorado se decide en claustro, CCP,...	23,1	71,8	51,2	44,5
La dirección hace propuestas al C. Escolar y las incorpora	43,2	54,7	54,3	39,1
La dirección pretende que sea un marco de reflexión...	15,9	84,2	44,1	52,3
La dirección colabora con todos los implicados en su realización	11,6	86,4	42,1	54,4
Se incorporan las sugerencias de la Admón. para mejorarla	41,1	55,8	53,1	42,3
El director busca soluciones si se plantean necesidades de formación	28,4	69,4	56,4	43,6

Los directores, ver tablas 7 y 8, no lo consideran un documento tan burocrático como los docentes lo que podría entrar en contradicción con la dependencia que tienen los primeros de la Administración. Estos últimos la elaboran al finalizar el curso en la mayoría de los casos lo que difiere de las argumentaciones de los directores que si bien apuntan menores porcentajes son conscientes que los resultados que se presenten repercutirá en su grado de credibilidad ante la comunidad educativa. Esta situación les permitiría también justificar su forma de actuar en los órganos colegiados, en la planificación académica del próximo curso, en la orientación de los procesos y, en último término, supone un aval ante la Administración Educativa.

Los resultados apuntan hacia una cierta heterogeneidad de criterios si se toma en consideración la libertad que se deja en su elaboración lo que conlleva connotaciones negativas cuando los implicados priorizan sus intereses sobre la mejora de los procesos.

Las discrepancias vuelven a manifestarse en cuanto al grado de implicación en su elaboración ya que para los directores indican que su compromiso y participación es mucho más elevado.

Esta percepción puede interpretarse desde las tareas rutinarias asociadas a la presentación rutinaria que se hace en el claustro y que se acompaña de una baja implicación docente y/o de un acatamiento acrítico de las directrices externas lo que iría en detrimento de la implicación con los procesos de cambio.

Como documento de reflexión y colaboración presenta divergencias de criterio entre los dos colectivos cuando los intereses no son comunes. Así, los directivos manifiestan incorporar sugerencias desde los órganos colegiados y la Administración pretendiendo que sea un marco de reflexión donde colaboran todos los implicados a la hora de realizarla y en la búsqueda de en función de las necesidades. Los docentes tienen una visión más negativa al atender a su realidad cotidiana y no tienen tan claro que este documento se utilice como marco de reflexión ni que los equipos directivos colaboren para encontrar soluciones ni que la participación abierta sea la norma al no evidenciarse que los órganos colegiados tengan una incidencia significativa en su estructuración.

El análisis diferencial de los directivos indica que entre los 41 y 50 años la consideran en menor medida un documento administrativo por lo que podría deducirse una mayor preocupación por el desarrollo organizativo en este tramo de edad. En cambio los docentes apuntan que las mujeres le conceden más importancia; se utilizan de manera más burocrática para los que no tienen car-

go; los jefes de departamento muestran una visión más negativa - para la autoevaluación, refleja en menor medida las actividades realizadas, da pocas sugerencias y no perciben que sea el documento guía de la PGA -; los centros concertados la perciben de manera más positiva como autoevaluación, en la planificación y como reflejo las actividades realizadas; y en los IES no suele usarse como documento guía, refleja en menor medida los diferentes puntos de vista y no se buscan apoyos para solucionar las deficiencias.

El problema añadido a estas interpretaciones negativas sobre la Memoria es que al utilizarse como instrumento de autoevaluación y guía de la Programación Anual se estarán validando institucionalmente procesos burocráticos cíclicos ineficaces que se integran en las culturas organizativas. En este contexto es donde hay que interpretar la desvinculación de muchos agentes educativos, el individualismo, los grupos afines y las presiones implícitas para que no se cuestionen los planteamientos vigentes con lo que estaríamos hablando de transacciones encubiertas...

Tabla 8. *Actitudes hacia la Memoria de Centro*

Valore la importancia de las siguientes cuestiones para mejorar la utilidad de la Memoria Anual en su centro	DIRECTIVOS		PROFESORADO	
	% Nada y poco	% Bastante y mucho	% Nada y poco	% Bastante y mucho
La actitud y propuestas organizativo-pedagógicas del equipo directivo	13,8	82,1	26,6	69,4
La actitud positiva del profesorado	59,0	41,1	13,5	83,2
La actitud del resto de personas implicadas	24,2	72,7	21,8	73,3
Asesoramiento pedagógico del equipo directivo al profesorado	23,2	72,6	27,7	68,4
Actitud positiva de los docentes, les importa	51,6	45,3	75,5	21,8
Implicación del profesorado con las conclusiones y las propuestas de mejora	10,7	86,3	12,3	84,0
Valore la importancia que atribuye a la Memoria de Centro en el momento actual y en el futuro como instrumento de autoevaluación orientado al desarrollo institucional y al cambio cultural				
Importancia atribuida a la Memoria de Centro en el momento actual	51,6	45,3	63,8	32,9
Importancia que debería de concederse a la Memoria de Centro en el futuro	01,1	94,7	13,4	82,2

En cuanto a los aspectos que deberían tenerse en cuenta para mejorar la utilidad de la Memoria pueden, ver tabla 8, los directivos parecen conceder gran importancia a los planteamientos organizativo-pedagógicos, al asesoramiento docente desde una perspectiva educativa y a la implicación del pro-

fesorado con las conclusiones y del grado de corresponsabilidad que asume con las propuestas de mejora. Se muestran insatisfechos con los agentes educativos de ahí que les exijan mayor compromiso que podría interpretarse desde una perspectiva más utilitaria que formativa.

La visión del profesorado es más negativa. Este colectivo concede más importancia a las actitudes que a los planteamientos organizativo-pedagógicos lo que indica una falta de confianza en sus directivos para gestionar estos documentos institucionalmente probablemente porque sus experiencias previas han sido negativas. Al igual que sus directivos los docentes opinan que este documento institucional tiene actualmente una baja credibilidad entre los agentes educativos que participan de su elaboración pero tienen buenas expectativas sobre él en cuanto al desarrollo organizativo y profesional que puede generar así como por sus repercusiones en el cambio cultural. Estas afirmaciones ratificarían su validez cuando se utiliza de manera coherente, se contextualizada y se orienta hacia la mejora.

El *análisis diferencial de los directivos* informa que el apoyo y asesoramiento del equipo directivo es más bajo en la zona central mientras y las actitudes son más negativas en los IES y en los centros de mayor tamaño. En cambio en el colectivo docente las mujeres ven más importante el asesoramiento del equipo directivo perciben de manera más negativa la implicación del profesorado en general y, de manera específica, en secundaria. Los jefes de departamento son los más críticos el valor de este documento y los jefes de estudio son los que respaldarían en mayor medida la implementación de este instrumento como mecanismo de autoevaluación en el futuro.

Las *respuestas de los directores en las preguntas abiertas del cuestionario* son más negativas porque presentan la Memoria como un documento inútil y burocrático pero manifiestan que aunque no se dan las condiciones más adecuadas actualmente siguen destacando y respaldando su importancia para orientar los procesos de mejora. Los docentes coinciden en su uso burocrático y destacan algunas manipulaciones en este documento de cara a la Administración y/o a la comunidad educativa en base a sus experiencias.

El compromiso que se demanda se asocia en algunas circunstancias con la necesidad de tener una mayor autonomía ya que como se apunta sería importante desvincular la Memoria de las exigencias burocráticas de la Administración Educativa. Esta situación se denuncia en mayor medida en los centros públicos lo que podría indicar una cierta utilización como mecanismo de control. También se apunta la necesidad de revisar los procesos, los tiempos destinados a su elaboración, su difusión y la sensibilización de la comunidad educativa.

Las intenciones manifestadas por algunos docentes en cuanto a la elección de los apartados de la Memoria en el claustro debería ser objeto de debate porque podría estar relacionado con una defensa encubierta de sus intereses corporativos. La ética de los directivos se convierte así en un factor relevante para abrir la participación a todos los sectores y evitar sesgos ya que si esa situación se consolida genera entre los sectores implicados. Bajo estos planteamientos se irán afianzando subculturas sin referentes comunes para promocionar una cultura integradora que se vaya construyendo desde aportaciones comunes.

Lo que no puede perderse de vista es que aprendemos incorporando información nueva, analizándola y actuando sobre ella consecuentemente y esto es posible cuando se recogen las opiniones de los implicados sobre infraestructuras, servicios, proyectos, procesos y resultados por lo que la gestión directiva, la labor docente, la atención a la diversidad o la implicación de los padres deben ser revisados y cuestionados de manera continuada.

Únicamente cuando se establecen canales de comunicación, se manifiestan actitudes favorables hacia el intercambio de ideas y se toman decisiones con proyección institucional que afecten de manera positiva a todos los sectores se empezarán a sentar unos pilares sólidos sobre los que construir comunidades de aprendizaje.

Este planteamiento hace necesario romper muchas inercias burocráticas que envuelven la vida institucional. En este punto se hace necesario reestructurar y reculturalizar muchos recursos humanos si se quiere facilitar el desarrollo organizativo de los centros desde el desarrollo de su propio proyecto educativo y es ahí donde la Memoria cobra mayor toda su importancia como mecanismo de autoevaluación.

El análisis realizado para determinar la validez del constructo refleja una estructura de cuatro factores para los docentes que explican el 58,499 de la varianza total, ver tabla.

- Factor I: Este factor explica el 27,763 de la varianza y podría definirse como **orientación transformacional** (122, 128, 129, 121, 126, 115, 116, 127, 119, 120, 124) donde las variables estarían orientadas por el mismo estilo de liderazgo.
- Factor II: Este factor explica 16,463 de la varianza y se identificaría con una **orientación educativa** (133, 132, 134, 131, 130) donde se alude al asesoramiento directivo, a los procesos y a las actitudes.
- Factor III: Este factor explica el 7,911 de la varianza y podría defi-

- nirse como *orientación burocrática* (114, 117, 125, 118) y aparece asociado con variables orientadas hacia ese estilo de dirección.
- Factor IV: Este factor explica el 6,363 de la varianza y cabría identificarla con una *orientación permisiva* (123) donde aparece una única variable que se asociaría al no – liderazgo.

Tabla 9. Estructura factorial: Memoria de Centro. Profesores

ITEMS	F – I	F- II	F- III	F- IV
(122) Dirección pretende que sea reflexiva	,799			
(128) Se incorporan sugerencias de la Administración para mejorarla	,745			
(129) Director busca apoyos ante las demandas	,734			
(121) Documento guía del siguiente curso	,713			
(126) La dirección colabora en su realización	,703			
(115) Autoevaluación institucional	,702			
(116) Reflejo de actividades y puntos de vista	,684			
(127) Actitud positiva del profesorado	,678			
(119) Puntos decididos en claustro	,629			
(120) Dirección hace propuestas al Consejo Escolar	,621			
(124) Dirección establece tiempos específicos	,550			
(133) Implicación del profesorado		,875		
(132) Actitud del profesorado en su realización		,852		
(134) Actitud del resto de sectores		,821		
(131) Apoyo del equipo directivo al profesorado		,775		
(130) Planteamientos del equipo directivo		,733		
(114) Documento burocrático			,711	
(117) Sigue pautas de la Administración			,709	
(125) Realizada a fin de curso			,499	
(118) Selecciona el director sin consultar			,461	
(123) Deja total libertad al profesorado				,773

La orientación transformacional que aparece en el primer factor como más relevante estaría asociada a las posibilidades y a las tendencias más favorables hacia este documento ya que la investigación pone de relieve que la realidad aparece asociada a los factores tres y cuatro.

En el caso de los directivos la estructura que emerge está más diversificada al aparecer siete factores que explican el 58,499 del total de la varianza, ver tabla 9.

- Factor I: Este factor explica el 15,203 de la varianza total y podría definirse como **documento de referencia para la autoevaluación** (134, 135, 148) al recoger reflexiones sobre lo realizado y permitir proyectar directrices institucionales en base a la importancia concedida.
- Factor II: Este factor explica el 11,296 de la varianza total y cabría identificarlo como **entorno actitudinal positivo** (145, 146, 147) dada la naturaleza de las variables que lo integran.
- Factor III: Este factor explica el 10,530 de la varianza total y podría definirse como **integración de aportaciones** (141, 129, 128) al presentarse como un buen documento que recoge las distintas actividades y se orienta hacia a la Administración.
- Factor IV: Este factor explica el 9,835 de la varianza total y podría denominarse **respaldo de la dirección** (144, 143, 130) al incorporar variables relativas a la importancia de su propuesta, el asesoramiento y a las demandas externas externa.
- Factor V: Este factor explica el 8,544 de la varianza total y podría definirse como **flexibilidad organizativa** (136, 142, 137) dado que incluye ítems que aluden al grado de libertad que concede en su elaboración, los tiempos para elaborarla y la implicación con las conclusiones.
- Factor VI: Este factor explica el 8,190 de la varianza total y podría definirse como **espacio de participación-difusión** (139, 132, 133, 127) al incluir ítems relacionados con su promoción en los órganos colegiados, el grado de consideración que se tiene hacia ella y los apoyos que se prestan para su realización.
- Factor VII: Este factor explica el 8,190 de la varianza total y cabría relacionarlo con **proyección de futuro** (140, 149) al hacer referencia a la importancia que se le atribuye como documento para la autoevaluación institucional y el respaldo docente percibido.

Como síntesis de la estructura factorial emergente cabe indicar que los directivos conceden una mayor relevancia a aspectos relativos a la conceptualización y a las actitudes mientras que desde la perspectiva de los docentes se priorizan los planteamientos institucionales y los procedimientos que despliegan los equipos directivos.

Entrevistas

La complejidad e interdependencia de los fenómenos educativos exige

Tabla 10. Estructura factorial: Memoria de Centro. Directores

ITEMS	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI	FVII
(134) Documento guía para la mejora de documentos	,724						
(135) Marco de reflexión de lo realizado	,718						
(148) Importancia actual de la Memoria	,502						
(145) Actitud positiva del profesorado		,923					
(146) Implicación del profesorado con las conclusiones		,909					
(147) Actitud de otros sectores		,680					
(141) Incorpora sugerencias de la Admón. para mejorarla			,758				
(129) Refleja las actividades realizadas			,537				
(128) Buen documento para la autoevaluación institucional			,491				
(144) Asesoramiento de equipo directivo				,882			
(143) Planteamientos del equipo directivo				,832			
(130) Sigue las propuestas Administración				,450			
(136) Memoria - deja libertad al profesorado					,731		
(142) Formación según necesidades					,630		
(137) Memoria - tiempos específicos para realizarla					,472		
(132) Memoria - planteada en Claustro						,787	
(133) Incorpora propuestas del Consejo Escolar						,726	
(139) Colabora en su realización						,477	
(127) Exigencia administrativa						,345	
(149) Importancia que le gustaría que tuviese							,771
(140) Actitud positiva del profesorado							,685

profundizar en los datos aportados por los cuestionarios para ampliar informaciones sobre los indicadores y tendencias aportadas por las entrevistas.

En este caso se presentan los resultados obtenidos con 52 entrevistas semiestructuradas a directores y docentes, ver tabla, de las que se han extraído más de 100 horas de conversación sobre distintos temas que una vez transcritos se han importado al programa Aquad para establecer códigos, buscar relaciones sistemáticas entre segmentos categorizados, elaborar tablas, establecer vínculos y generar tablas de verdad asociadas a los objetivos de la investigación pero también a todas aquellas situaciones, hechos y actitudes mostrados por las personas participantes.

Como se ha manifestado los datos recogidos han generado una gran cantidad de datos y tablas que no se pueden presentar con todo el detalle que se

quisiera de ahí que hayamos realizado una selección para ilustrar los indicadores y tendencias más significativas encontradas. En la tabla 11 se presentan los resultados más significativos derivados del sistema de *agrupación por catálogos y categorías de los segmentos de significado*.

Tabla 11. *Muestra de entrevistas: catálogos, categorías y codificaciones*

CATÁLOGO	CATEGORÍAS (n)	CODIFICACIÓN
SEXO (S)	(25) Hombre (H)	S-H
	(27) Mujer (M)	S-M
ZONA (Z)	(17) Zona rural (oriental y occidental)	ZO-RURAL
	(35) Zona urbana (central)	ZO-URBANA
TITULARIDAD (T)	(09) Concertado (C)	T-C
	(43) Público (P)	T-P
TIPO DE CENTRO (TC)	(03) Centro Rural Agrupado (CRA)	TC-CRA
	(12) Instituto Enseñanza Secundaria (IES)	TC-IES
	(14) Infantil – Primaria – Secundaria (IPS)	TC-IPS
	(23) Infantil – Primaria (IP)	TC-IP
TAMAÑO (TA)	(07) Pequeño (PE)	TA-PE
	(08) Grande (GR)	TA-GR
	(37) Mediano (ME)	TA-ME
TITULACIÓN (TI)	(25) Licenciado (LI)	TI-LI
	(27) Diplomado (DI)	TI-DI
EXPERIENCIA (EXPE)	(17) Menos de 10 años (1)	EXPE-1
	(22) Más de 21 años (3)	EXPE-2
	(13) De 11 a 20 años (2)	EXPE-3
CARGOS (CAR)	(17) Si (SI)	CAR-SI
	(22) No (NO)	CAR-NO
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA (SA)	(09) Funcionario / Contratado Provisional (FPR)	SA-FPR
	(19) Funcionario / Contratado Definitivo (FDEFI)	SA-FDEFI
GRUPOS DE TRABAJO (GT)	((28) Funcionario Interino (FIN)	SA-FIN
	(15) No (NO)	GT-NO
	(08) Dentro del centro (DC)	GT-DC
	(04) Fuera del centro (FC)	GT-FC
	(25) Fuera y dentro (FYD)	GT-FYD

A manera de síntesis reseñamos lo siguiente:

- *Dudas sobre la evaluación que se viene desarrollando* (161 codificaciones en 8 categorías): En este catálogo las frecuencias más negativas se asocian a las personas que las promueven, los procedimientos, una mayor implicación de los padres bajo los planteamientos

- actuales y las intenciones, dado que no se percibe coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- *Los instrumentos* (86 codificaciones en 5 categorías): En este catálogo la percepción más generalizada es que no se utiliza ninguna herramienta explícita para la mejora y en aquellos casos que hacen alusión a algún instrumento informan que son los cuestionarios y las memorias anuales de centro los más utilizados en la autoevaluación institucional.
 - *El Modelo Europeo de Calidad y los Planes de Mejora en particular* (82 codificaciones y 7 categorías): Sobre estos dos aspectos se informa negativamente dado que la frecuencia de las opiniones indican decepción, desvinculación directiva, inadecuación de los instrumentos a los contextos específicos, excesiva complejidad y un alto grado de desconocimiento entre los docentes.
 - *La inspección* (436 codificaciones y 23 categorías). Aquí nos encontramos con dos catálogos diferenciados:
 - *Como evaluadora externa – perfil profesional* (396 codificaciones y 18 categorías). Las mayores frecuencias se asocian a una baja credibilidad, su desvinculación en los procedimientos de mejora, el carácter burocrático de sus intervenciones, una nula supervisión y un bajo contacto con los docentes.
 - *Como representante de la administración – perfil político* (86 codificaciones y 5 categorías). Las percepciones se vinculan fundamentalmente a una dependencia político – sindical de muchos de los agentes, el ejercicio de funciones diferenciales en base a la sintonía ideológica y una alta politización en el acceso.
 - *La Memoria* (284 codificaciones y 13 categorías): Los indicadores más negativos se asocian a su burocratización, la baja repercusión que tiene en los centros, la pérdida de credibilidad que ha ido adquiriendo como mecanismo de mejora y la baja sinceridad que se percibe en su elaboración aunque se tienen buenas expectativas sobre su potencialidad si se orienta desde otros referentes.
 - *Las mejoras en la evaluación institucional* (204 codificaciones y 19 categorías): Los directivos y los docentes consideran que las posibilidades de mejora de los procedimientos de evaluación pasan por vincular en mayor medida a los diferentes agentes educativos vinculados a los centros pero principalmente a los padres, implicar a la inspección con los procedimientos de mejora pero siempre que su intervención / colaboración la plantee desde una perspectiva más

pedagógica y, por último, orientar los procesos hacia la mejora continua atendiendo a los aspectos más deficitarios.

Tabla 12. *Catálogos, categorías y codificaciones más representativas sobre Evaluación de Centros*

EVALUACIÓN DE CENTROS (EC)		
CATÁLOGOS: 8	CATEGORÍAS: 89	CODIFICACIÓN: 1420
DUDAS (D) (1)	Padres como agente evaluador (PA) Procedimientos desarrollados para evaluar (PR) Promotores de la evaluación (P) ...	(030) EC-D-PA (032) EC-D-PR (047) EC-D-P ...
INSPECCIÓN	EVALUACIÓN EXTERNA DE CENTROS (EC) Inspección (I) (2)	(040) EC-I-NS (053) EC-I-B (060) EC-I-DM (144) EC-I-BC ...
	POLÍTICACIÓN (P) Inspección (I) (3)	(04) P-I-AJ (07) P-I-SIE (08) P-I-SID (19) P-I-PD (36) P-I-DPS ...
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ADEMÁS DE LA MEMORIA (IN) (4)	Cuestionarios sobre ámbitos concretos (C) Ninguno (N) ...	(10) EC-IN-C (25) EC-IN-N ...
PLANES DE MEJORA (ME) (5)	Instrumentos descontextualizados (II) Desvinculación directiva (DD) Decepción (resultados, uso...) (DE) ...	(09) EC-ME-II (13) EC-ME-DD (36) EC-ME-DE ...
MEMORIAS (M) (6)	Baja sinceridad (BS) Baja credibilidad (BC) Baja repercusión (SR) Alta burocratización (AB) ...	(24) DI-M-BS (37) DI-M-BC (48) DI-M-BR (96) DI-M-AB ...
MEJORAS PARA LA MEMORIA M (7)	Orientarla hacia la mejora continua (OMC) Implicar a los distintos sectores en las mejoras (IDS) Potenciar las relaciones pedagógicas con inspección (PI) Mayor implicación de la inspección con las mejoras (MI) Facilitar la implicación de los padres (IP) ...	(17) EC-M-OMC (21) EC-M-IDS (23) EC-M-PI (25) EC-M-MI (37) EC-M-IP ...
CLIMA ACTITUDINAL GENERADO ANTE LA EVALUACIÓN DE CENTROS (A) (8)	Negativa a los planteamientos actuales ... (NEG) Positiva evaluar docentes (PD) Incredulidad (I) Ocultación de la realidad (OR) Nerviosismo, histeria, miedo (N) Positiva evaluación externa (PEE) Negativa evaluación burocrática inspección (NEBI) Positiva evaluación institucional (P) ...	(09) EC-A-NEG (12) EC-A-PD (14) EC-A-I (19) EC-A-OR (23) EC-A-N (29) EC-A-PEE (37) EC-A-NEBI (65) EC-A-P ...

- *Las posibilidades de futuro* (208 codificaciones y 8 categorías): En este punto se destacan de manera positiva la importancia de la evaluación institucional, la intervención de agentes externos y la evaluación del profesorado cuando se plantea como mecanismo de mejora organizativa y se asocia al desarrollo profesional.

En cambio hay una actitud claramente negativa hacia las evaluaciones de la inspección cuando son burocráticas o presionan a los docentes dado que estos planteamientos vienen derivando en nerviosismo, histeria, miedo, ocultación de la realidad e incredulidad en muchos directores y / o docentes que se han visto implicados en estas situaciones directa o indirectamente.

Con relación a *las tablas de búsqueda dimensional* generadas desde los cruces de las variables de clasificación con los códigos con más frecuencias destacamos entre otras que:

- Las mayores dudas sobre las personas que llevan a cabo la evaluación las tienen las mujeres, en las zonas urbanas, en los centros públicos de mayor tamaño, los licenciados, los que no tienen cargos, los que son definitivos, los que tienen grupos de formación dentro del centro y cuando se tiene más experiencia.
- La inspección es vista de manera más negativa por las mujeres por el bajo contacto que tiene con los docentes, se le otorga menos credibilidad por parte de los licenciados en los centros urbanos concertados de mayor tamaño.
- Los inspectores se ven menos equitativos en su tratamiento a los centros y a las personas en los sistemas de evaluación que despliegan por parte de las mujeres. La dependencia política – sindical de parte de sus efectivos se detecta en mayor medida en las zonas urbanas, en primaria, en los centros de gran tamaño y por parte de los docentes que son definitivos y con mayor experiencia.
- Los instrumentos de evaluación las mujeres de la zona central de Asturias de centros de Primaria e IES de tamaño grande y con más experiencia son más críticas ya que consideran en mayor medida que los hombres que no se utiliza ninguno o simplemente cuestionarios burocráticos.
- La aplicación de modelos de evaluación orientados a la mejora ha decepcionado más a las mujeres de las zonas urbanas de centros concertados que trabajan en centros de Primaria de gran tamaño cuando no tienen cargos y son definitivas.
- La Memoria tiene menos credibilidad para los hombres de las zonas rurales como mecanismo de mejora y autoevaluación institucional. Los diplomados que no tienen cargos, son definitivos y tienen grupos de formación dentro del centro son más críticos dado que plantean que su repercusión es muy baja o nula. Por último, lo valoran como un documento claramente burocrático las mujeres, en las zonas rurales, en los centros de Primaria y en los IES de gran tamaño, los docentes que no tienen cargos, cuando trabajan en grupos dentro del centro y tienen más experiencia.
- Las mejoras en los procesos de evaluación los asocian las mujeres que trabajan en centros de gran tamaño a una mayor implicación de

- la Inspección Educativa con la problemática situacional; en las zonas urbanas se plantea una mayor implicación de los padres por parte de los docentes que tienen cargos y bastante experiencia.
- Las actitudes negativas con relación a la evaluación las plantean las mujeres como ocultación de la realidad por parte de las comunidades educativas y este colectivo estaría predispuesto a que se realizasen evaluaciones externas. Esta misma tendencia se detecta en las zonas rurales por parte de los diplomados, los docentes que no tienen cargos, los que son definitivos y los que tienen más experiencia.

Las interrelaciones que hemos encontrados entre los segmentos de texto a través del *módulo de vínculos* (VCP: Vínculos de Criterio Positivo y VCN: Vínculos de criterio negativo) han afectado a distintas cuestiones de las que destacamos las siguientes:

- VCP01 (EC-D-P y EC-D-PR): 11 vínculos de criterio positivo que destacan que en la Evaluación de Centros las Dudas sobre las Personas están vinculadas con los Procedimientos.
- VCP04 (EC-I-BC y EC-I-DM): 47 vínculos de criterio positivo donde se destaca que en la Evaluación de Centros la Inspección tiene Baja Credibilidad por estar Desvinculada de la Mejora.
- VCP05 (EC-I-BC y EC-I-B): 36 vínculos de criterio positivo donde se informa que la Evaluación de Centros realizada por la Inspección tiene Baja Credibilidad por ser Burocrática.
- VCP06 (EC-I-BC y EC-I-NS): 39 vínculos de criterio positivo donde se indica que la Evaluación de Centros tiene Baja Credibilidad porque No Supervisa.
- VCP07 (EC-I-BC y EC-I-BCON): 19 vínculos de criterio positivo donde se plantea que la Evaluación de Centros que realiza la Inspección tiene Baja Credibilidad por su Bajo Contacto con Docentes.
- VCP08 (EC-I-BC y P-I-DPS): 14 vínculos de criterio positivo donde se considera que en la Evaluación de Centros la Inspección tiene baja credibilidad por su Dependencia Político Sindical
- VCP12 (EC-I-BC y EC-M-PI): 10 vínculos de criterio positivo donde se plantea que en la Evaluación de Centros la Inspección mejorará su credibilidad si asume funciones Pedagógicas
- VCP14 (EC-I-BC y EC-A-NEBI): 19 vínculos de criterio positivo donde se asocia la Baja Credibilidad de la Inspección a sus actitudes negativas y a sus planteamientos burocráticos.

- VCP17 (DI-M-B y DI-M-SR y DI-M-BC): 17 vínculos de criterio positivo que asocian los planteamientos burocráticos de la memoria con baja repercusión y nula credibilidad.
- VCN21 (EC-I-BC no EC-A-PD): 109 vínculos de criterio negativo donde se asocia la baja credibilidad de la inspección con una actitud negativa de los directivos y docentes a que les evalúen.
- VCN22 (EC-I-BC no EC-A-PEE): 101 vínculos de criterio negativo donde se considera que la baja credibilidad de la Inspección repercute negativamente en las actitudes para que actúen como evaluadores externos.

Los vínculos establecidos entre los segmentos de significado se consideran como patrones y que en el caso de los más representativos se denominan críticos. A estos últimos les hemos aplicado *el módulo implicación* con la intención de realizar una comparación booleana y cualitativa de los datos donde se plantearon para 52 casos posibles las siguientes condiciones

- A: Sexo. (A/a: hombre/mujer)
- B: Titularidad. (B/b: centro público/centro concertado)
- C: Baja Credibilidad Inspección por desvinculada de la mejora. (C/c: se da /no se da).
- D: Baja Credibilidad Inspección por burocrática. (D/d: se da/ no se da).
- E: Baja Credibilidad Inspección porque no supervisa. (E/e: se da/ no se da).
- F: Baja Credibilidad Inspección por bajo contacto con los docentes. (F/f: se da/ no se da).
- G: Baja Credibilidad Inspección por dependencia político sindical. (G/g: se da/ no se da).

Las implicaciones principales con sus traducciones serían:

- A: defg + Bcdg
- B: acfg + cdfg + adfg + defg + aefg + AcDg + CDEg
- C: BEDG + DEFg + aDEF
- D: BCEg + CEFg + aCEF
- E: aBfg +BCDg + CDFg + aCDF
- F: CDEg + aCDE
- G: AbcDf + AcDEf + aCDEF

A: Atendiendo al sexo emergen dos grupos de docentes:

- Para unos la baja credibilidad de la Inspección no se debe a su burocratización, su baja supervisión, su escaso contacto con los docentes y su dependencia político sindical.
- Para otro, de centros públicos, consideran que la baja credibilidad de la inspección no se debe a su desvinculación de la mejora, su burocratización y su dependencia político sindical.

B: Atendiendo a la titularidad emergen varios grupos de centros:

- Un grupo de hombres indica que la baja credibilidad no se debe a su desvinculación de la mejora, ni a su bajo contacto con los docentes, ni a su dependencia político sindical.
- Otro indica que la baja credibilidad de la Inspección no se debe a su desvinculación de la mejora, ni a su baja supervisión, ni a su bajo contacto con los docentes, ni a su dependencia político sindical.
- Un grupo de mujeres plantea que la baja credibilidad de la Inspección no se debe a su burocratización, su baja supervisión, su bajo contacto con los docentes, ni a su dependencia político sindical.
- Otro indica que la baja credibilidad de la Inspección no se asocia a sus planteamientos burocráticos, su baja supervisión, su bajo contacto con los docentes ni a su dependencia político sindical.
- Otro grupo de mujeres informa que la baja credibilidad de la Inspección no se debe a que no tenga bajo contacto con los docentes, ni por su dependencia.
- El último indica que la baja credibilidad de la Inspección en los hombres de algunos centros no es por estar desvinculada de la mejora, ni por ser burocrática, ni por su dependencia político sindical.

C: La baja credibilidad de la Inspección por estar desvinculada de la mejora se asocia:

- En muchos centros públicos a su burocratización y su baja supervisión pero no a su dependencia político sindical.
- A su burocratización, su baja supervisión, su bajo contacto con los docentes pero no a su dependencia político sindical.
- Las mujeres apelan a su burocratización, a no supervisar y a su bajo contacto con docentes.

D: La baja credibilidad de la Inspección por su burocratización se asocia:

- En los centros públicos a estar desvinculada de la mejora y a no supervisar.
- A estar desvinculada de la mejora, a no supervisar y a un bajo contacto con los docentes.
- Desde la perspectiva de las mujeres por ser burocrática, por no supervisar y por su bajo contacto con los docentes.

E: La baja credibilidad de la Inspección cuando no supervisa se asocia a:

- Los hombres y los centros públicos pero no al bajo contacto con los docentes ni por su dependencia político sindical.
- Los centros públicos, por estar desvinculada de la mejora, por ser burocrática pero no por su dependencia político sindical.
- La desvinculación de la mejora, la burocratización de los procedimientos y el bajo contacto con los docentes pero no por su dependencia político sindical.
- Los hombres por estar desvinculada de la mejora, por la burocratización y por el bajo contacto con los docentes.

F: La baja credibilidad de la Inspección por bajo contacto con los docentes:

- Estar desvinculada de la mejora, por burocrática, porque no supervisa pero no por su dependencia político sindical.
- Los hombres por estar desvinculada de la mejora, por burocrática y porque no supervisa.

G: La baja credibilidad de la Inspección por dependencia político sindical:

- Los hombres, los centros concertados pero no por estar desvinculada de la mejora sino por burocrática y no se detecta un bajo contacto con los docentes.
- Los hombres pero no por estar desvinculada de la mejora sino porque es burocrática y no supervisa ni tampoco por tener un bajo contacto con los docentes.
- Las mujeres que esta condición se da porque está desvinculada de la mejora, por ser burocrática, porque no supervisa y por su bajo contacto con los docentes.

Conclusiones

En base a las informaciones obtenidas y a los análisis realizados presentamos como aportaciones de esta investigación las siguientes:

La Memoria de Centro

- *Se considera un documento administrativo que se elabora rutinariamente al enfatizarse la enumeración de actividades y obviarse las críticas reflexivas, la mejora de los procedimientos o el cambio de actitudes.*
- *Las críticas hacia la Administración Educativa están generalizadas por su orientación burocrática y su desvinculación de las problemáticas lo que ha repercutido negativamente en su implementación.*
- *No se utiliza como guía de la planificación institucional en un gran número de centros y su impacto es muy limitado lo que ha facilitado la incorporación de ciclos rutinarios de procesos por lo que se parte cada año de los mismos supuestos. Cuando los directores apoyan estos planteamientos la experiencia acumulada de las personas y la organización quedan relegadas.*
- *Estos hechos han ido desmotivando a los docentes para aportar sugerencias e introducir mejoras en los procesos por lo que se retraen ante las innovaciones, las orientan hacia sus intereses individuales y se van consolidando pactos implícitos (culturales) para ocultar las disfunciones en los procesos internos a pesar de reconocerse su existencia en las reuniones formales y en las conversaciones informales.*
- *La Memoria se percibe como más relevante para los directores que para el profesorado. Las razones cabe buscarlas en la legitimación que otorga a los primeros de cara a la comunidad y ante la Administración mientras que para los segundos carece de utilidad cuando no se toman decisiones y se promueven iniciativas en base a las reflexiones y problemáticas manifestadas (explícitas o implícitas) traducidas o no en datos concretos pero conocidas en las culturas organizativas de los centros.*
- *Los docentes conceden mayor importancia a la Memoria cuando perciben una orientación positiva en sus directivos, asumen las críticas constructivamente y las orientan hacia la mejora. En cambio cuando no la respaldan explícitamente:*
 - *Desciende la motivación.*
 - *Se genera conformismo.*
 - *Se tramita rutinariamente bajo los plazos impuestos sin importar las aportaciones.*
 - *No suele retroalimentar la Programación General Anual.*

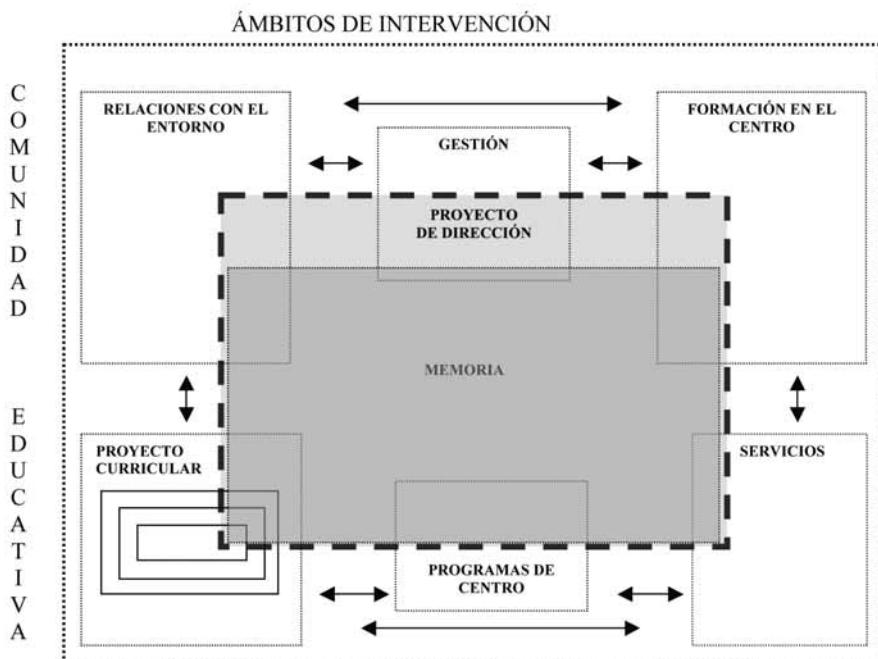
- *Se rechazan las conclusiones por inoperantes y se actúa desde la experiencia conservadora con lo que se refuerza el mantenimiento.*
- *Se potencia el corporativismo docente.*
- *La perspectiva institucional pierde significado.*
- *Las actitudes negativas de los directores ante las críticas resultan devastadoras para la participación en los claustros y abren las puertas a la balcanización.*
- *Las tendencias más negativas se perciben en los IES y en los jefes de departamento.*
- *En los centros concertados se valora en mayor medida aunque sus repercusiones son heterogéneas donde los indicadores negativos se asocian al control y los positivos al respaldo directivo ante las propuestas de mejora.*
- *Las expectativas de futuro sobre la Memoria son positivas en general si bien lo son en mayor medida cuando focalizamos nuestra atención en:*
 - *La Titularidad: Los centros concertados.*
 - *Los niveles educativos: En Primaria.*
 - *El tamaño: Cuando no son excesivamente grandes.*
 - *La edad: Los directores entre 41 y 50 años y los docentes entre 31 y 40.*
 - *El sexo: Las mujeres.*
 - *La práctica: El profesorado con cargos.*
 - *La estabilidad laboral: La movilidad baja.*
- *La mejora de este documento pasa por incorporar planteamientos organizativo-pedagógicos con proyección institucional pero los docentes demandan mayor implicación de los diferentes sectores y los directores compromisos con las decisiones que se adopten.*
- *No es corriente que se utilicen otros instrumentos para la autoevaluación institucional fuera de algunas encuestas de opinión hacia los alumnos o los padres que no tienen mayor repercusión en la práctica. El alto grado de desconocimiento y la utilización interesada del Modelo EFQM y los Planes de Mejora entre los entrevistados de los centros públicos sólo es explicable por el bajo respaldo de la Administración Educativa hacia su generalización e implementación efectiva.*

Evaluación externa

- *La evaluación de los centros se respalda en mayor medida por los directores y por los docentes cuando tiene un carácter formativo sobre los ámbitos a los que se aplica y desde los procesos que genera.*
- *El aprendizaje en la organización a partir de los procesos de evaluación hace necesario modificar actitudes y comportamientos arraigados dentro y fuera de los centros.*
- *Los indicadores más negativos para el desarrollo de una cultura de la evaluación están asociados a sesgos interpretativos, connivencias, falta de sinceridad, recelos hacia los padres y posicionamientos demagógicos orientados a la defensa de intereses implícitos.*
- *La Inspección Educativa, como agente evaluador externo, pierde credibilidad en las comunidades educativas cuando las experiencias en los centros son insatisfactorias, cuando se la percibe alejada de la problemática socioeducativa sentida en el centro, cuando no se tienen en cuenta las circunstancias singulares de los docentes, cuando se favorecen una relación institucional burocrática desde la que no percibe una supervisión efectiva, y cuando se detectan indicios de una deficiente cualificación, lo que se percibe en algunos ámbitos específicos.*
- *Se detecta un incremento de la politización en el cuerpo de inspección. Este hecho se interpreta negativamente por los directores y docentes porque consideran que ha repercutido en la consolidación de una estructura jerárquico-dependiente de los grupos de poder donde se prioriza lo ideológico sobre las propuestas de mejora, el control de los centros sobre la mejora de los procesos, la defensa de la imagen frente a las decisiones sobre las necesidades y la legitimación del sistema sobre la reestructuración y la reculturización legítima del sistema que de reestructurarse y reculturalizarse.*

Propuestas para debate

Los cambios deben promoverse a partir de la situación existente por lo que la Memoria Anual puede convertirse en un eslabón importante para incorporar mejoras para los centros educativos cuando proporciona valor añadido a las decisiones que se adoptan en los diferentes ámbitos organizativos, ver figura.

Figura 2. *La Memoria como instrumento de autoevaluación institucional*

Este documento tiene un gran potencial como mecanismo de autoevaluación institucional cuando permite la reflexión de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre el grado de ejecución de los objetivos previstos, analiza las dificultades encontradas en el despliegue de los procesos, contiene propuestas de mejora vinculantes para la Programación General Anual del curso siguiente y recoge de manera constructiva las recomendaciones de la Inspección Educativa.

El compromiso institucional desde el Consejo Escolar y la Dirección del centro incidirá positivamente en la cultura organizativa ya que cuando se sensibiliza a la comunidad educativa a reflexionar, analizar, colaborar e implicarse con los procesos de mejora se estará implementando una dimensión formativa a los procesos de autorrevisión que incidirá positivamente en el desarrollo de una cultura de la evaluación corresponsable abierta al asesoramiento externo y a la utilización de técnicas de coevaluación y de triangulación de los datos y propuestas que se aporten..

Este planteamiento tiene otro ámbito de desarrollo específico a partir de las deliberaciones que se realicen en niveles más elevados de abstracción.

Aquí se hace necesario reflexionar sobre lo que se está haciendo, el tipo de cultura organizativa que se está implementando y los valores que la sustentan. De situarse los debates en este punto se daría pie a replantear prioridades con relación a las estrategias desarrolladas con lo que estaríamos incorporando metaprosos de revisión que aportarían valor añadido al conocimiento y nos acercaríamos a la sabiduría organizativa.

El cambio cultural no puede entenderse independientemente de la planificación, la retroalimentación, la participación, el aprendizaje y las características singulares de cada centro. En este contexto las comunidades educativas deben tener capacidad para decidir sobre el grado de autonomía que quieren y la capacidad de decisión que se va a otorgar a los directores y a sus equipos para gestionar los centros educativos. La Inspección Educativa debe abrir vías de reflexión sobre su sentido y razón de ser en los espacios educativos que se están generando y retomar de manera constructiva las críticas manifestadas. Una actitud abierta al cambio y a la mejora le permitirá abordar su propio proceso de reestructuración y reculturalización si quiere dar respuestas más ajustadas a las demandas de los centros educativos con los que interacciona, en particular, y a la Sociedad, en general.

Referencias

- Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Universidad de Oviedo.
- Álvarez Arregui, E. (2003). Complementos necesarios para implementar las TIC en un centro educativo: Distintas lecturas de una misma realidad. *VIII Congreso Internacional de Informática Educativa*. Madrid. UNED. Inédito.
- Álvarez Arregui, E. (2004a). Participación en la Escuela: Visión crítica y propuesta para su mejora. En *Aula Abierta*, 83, 53-76
- Álvarez Arregui, E. (2004b). Realidades y Retos de la Inspección Educativa. *En el VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*. Sevilla.
- Álvarez Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva: influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos. En *Bordón, Revista de Pedagogía*. (59) 1, 177-214.
- Álvarez Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2004). Dimensión estructural y funcional de la Comunidad Educativa en una perspectiva de cambio: sistemas de relaciones y cultura de cambio. En *VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla.
- Álvarez Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2007). Institutional Plans for Education Institutions and Organizational Culture. En PH. Mayiring, G.L. Huber, L. Gürtler and M. Kiegelmann (Eds.) *Mixed Methodology in Psychological Research*. AW Rotherdam. The Netherlands. Sense Publishers. 67-79.

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? En *Revista de Organización y Gestión Educativa. FEAE*. Madrid: Editorial Praxis. 1, 13-18.
- Bolívar, A. (2006). La gestión del conocimiento en el centro escolar como organización que aprende. En *Revista de Organización y Gestión Educativa. FEAE*. 5, 17-21.
- Estefanía, J.L. y López, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid. Editorial CCS.
- Gairín, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón*, 45, (3), 331-350.
- Gairín, J. (1996). La evaluación de los planteamientos institucionales. En A. Villa (Coord.) y otros: *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: Mensajero (71-124).
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.) y otros: *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto (73-135).
- Huber, G.L. (2004). Metodología de la investigación en el ámbito socioeducativo. Investigación de naturaleza cualitativa. En M.E. del Moral (coord.): *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Huber, G.L.; Smith Fernández, G.; Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2002). *Análisis de datos cualitativos con Aquad cinco para Windows*. Grupo editorial universitario.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 (BOE 4-7-95) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24-12-02), de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4-05-06) de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21-11-95) de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEGCD).
- McDonald, J. B. (1978). Curriculum Theory. En J.R. Gress & D.E. Purpel, *Curriculum: An Introduction to the Field*. Berkeley. McCutchan.
- Parlett, M.R. & Hamilton, D. (1977). Evaluation in illumination: a new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton et al. (Ed). *Beyond the numbers game*. London. MacMillan.
- Ruli Gargallo, J. (1994). La organización escolar y la Inspección educativa. *Revista de Educación*, 305.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series of Curriculum Evaluation, 1). Chicago: Rand McNally.
- Stake, R. (Ed) (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus. OH: Merrill.
- Stufflebeam, D.J. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tyler, R. (1969). *Sist-eight year book of the National Society for Study of Education. Party II: Educational Evaluation: new roles, new means*. Chicago, ILL: University of Chicago Press.

El papel de la revisión en los modelos de escritura

Olga Arias-Gundín y Jesús-Nicasio García-Sánchez

Universidad de León

Resumen

La finalidad del trabajo que se presenta en este artículo es situar y determinar el papel que juega la revisión textual en el proceso general de la escritura, desde la perspectiva de la psicología cognitiva y sus modelos teóricos para la elaboración de textos. Se analizan los modelos propuestos por Hayes y Flower (1980), Bereiter y Scardamalia (1987), Hayes (1996), y Kellogg (1996). Concluyendo primero que desde los diferentes modelos es considerada la revisión como uno de los componentes más importantes del proceso general de la composición escrita, dado que un texto raramente se escribe bien la primera vez, y segundo la dificultad que supone la contrastación empírica de los modelos presentados. También se presentan futuras líneas de investigación y posibles implicaciones educativas.

Abstract

The purpose of the study is to place and to determine the role of textual revision in the general writing process, from the perspective of cognitive psychology and its theoretical models for the elaboration of texts. We have analyzed the models proposed by Hayes and Flower (1980), Bereiter and Scardamalia (1987), Hayes (1996), and Kellogg (1996). Concluding on the one hand, that revision is considered as one of the most important components of the general process of the written composition from the different models, provided that a text is rarely well written the first time; and on the other hand, the difficulty that the empirical verify of the presented models supposes. Also we present future lines of research and possible educational implications.

Introducción

El impacto de la perspectiva cognitivista en la escritura es importante. De acuerdo con esta perspectiva, la escritura es considerada como algo más que una actividad motora ya que requiere procesos de reflexión durante la

planificación, durante el acto de escribir y a lo largo del proceso de revisión (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001).

A causa de este cambio de paradigma y unido al hecho de que la mayor parte del tiempo los estudiantes tienen problemas con la puesta en práctica de estos procesos de escritura, en la actualidad la investigación se está centrando en la escritura como proceso antes que como producto dado que es prioritario innovar en la enseñanza de la escritura (Boscolo, 1995).

La escritura es una compleja tarea que debe coordinar varias actividades mentales. Esta actividad no puede ser definida como una secuencia de pasos establecidos dado que es una combinación simultánea de varias estrategias y recursos, es decir, el escritor realiza un proceso dinámico. Así Hjortshoj (2001) utiliza para referirse al proceso de escritura la siguiente metáfora: *desde la perspectiva del que escribe todo texto fragua en algún punto del proceso endureciéndose como el cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo parecido a la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado el primer borrador. La escritura de los escritores principiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento que toca el papel, así los primeros pensamientos se vuelven los últimos. Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiar sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente.*

De forma general se ha asumido que en la escritura se diferencian dos tipos de procesos cognitivos: procesos mecánicos y procesos sustantivos, enmarcando en estos últimos el proceso de revisión de la escritura. De este modo la revisión se considera como un complejo proceso de alto nivel que limita la capacidad atencional del escritor (Beal, 1996; McCutchen, 1996). El término revisión designa tanto al proceso de cambios llevados a cabo durante la escritura como a los cambios realizados de forma eficaz por el escritor.

A continuación se presenta una revisión de los principales modelos de la escritura al haber tenido una influencia importante en el desarrollo y evolución de su estudio, si bien la mayoría no son contrastables empíricamente.

Revisión de modelos de escritura

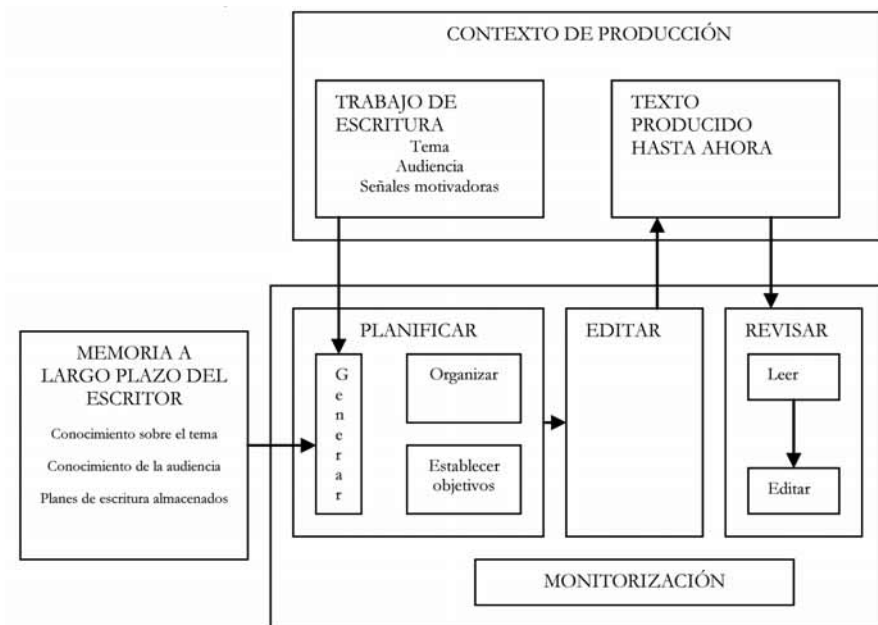
Modelo de Hayes y Flower

Al comienzo de la década de los 80 Hayes y Flower presentaron un

modelo cognitivo original y novedoso de la composición escrita cuya finalidad principal era describir el proceso de escritura a través de sus principales componentes: el contexto de producción, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura (ver Figura 1). El proceso general de la escritura, a su vez, está compuesto por tres subprocesos (planificación, edición, revisión) dirigidos por un monitor (proceso de monitorización). La monitorización permite interacciones y recursividad entre los distintos subprocesos, al mismo tiempo que establecer reglas de prioridad, secuencias e interrupciones entre ellos.

En este modelo el proceso de revisión comienza después del proceso de edición, cuando el escritor lee y corrige el texto, esto es, evalúa el texto producido y lo compara con el texto deseado. De este modo, la revisión se conceptualiza en primer lugar como un proceso autónomo compuesto por dos subprocesos: la lectura del texto ya producido y su corrección, y en segundo lugar como una actividad recursiva que interrumpe el resto de los procesos.

Figure 1: *Modelo de Hayes y Flower (1980)*



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 4

No obstante este es un modelo difícilmente contrastable a nivel empírico, lo que le da más un carácter de esquema organizativo útil para entender el entramado de los procesos que participan en la composición escrita, que como modelo teórico auténtico. No obstante su influencia fue muy grande al mostrar la necesidad de estudiar los procesos mentales que participan en la escritura más allá del estudio del producto textual; de este modo se puede afirmar que fue la primera vez que se abordó la escritura intentando crear modelos concretos desde perspectivas psicológicas. Asimismo, es imprescindible resaltar que ya en este modelo pionero se le otorga un papel fundamental a la revisión textual, al incluirla como uno de los tres procesos centrales de la composición escrita.

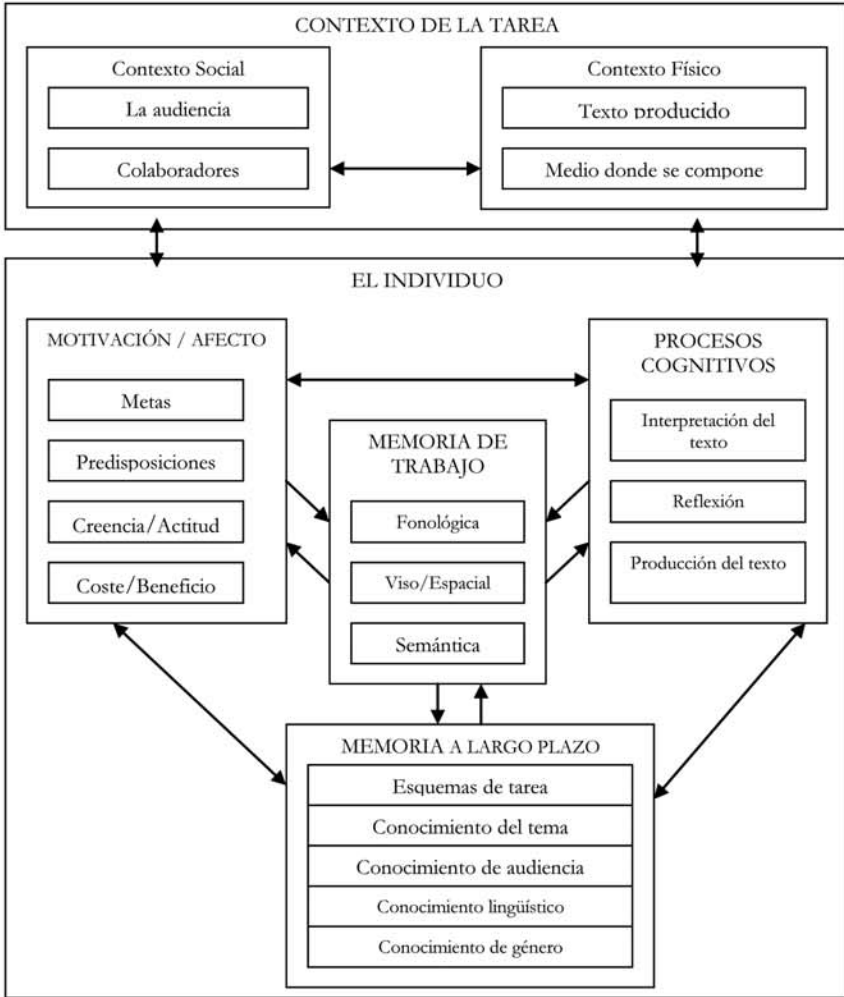
Modelo de Hayes

Con posterioridad, el propio Hayes (1996) ha realizado una profunda revisión de este primer modelo que propuso, con Flower, hace casi treinta años. Cuando revisó su modelo de escritura, Hayes lo completó en primer lugar con una descripción más exhaustiva de todos y cada uno de los procesos cognitivos que lo componen, y en segundo lugar con una amplia discusión sobre los elementos tan influyentes en ella como son el contexto, la motivación y la memoria (ver Figura 2).

Los procesos cognitivos descritos en el modelo original se han mantenido en este nuevo modelo, pero se han reconceptualizado en profundidad. De este modo, la conceptualización del proceso de revisión se ha ampliado de forma considerable y se denomina interpretación textual, pero bajo el control del esquema específico de la tarea de revisión. Este proceso de interpretación permite al escritor elaborar un texto de mejor calidad dado que le permite ir leyéndolo y comprendiéndolo al mismo tiempo que lo edita o transcribe, es decir, le permite realizar una revisión tanto a nivel conceptual como lingüístico de la parte editada, si fuera necesario, o continuar con la elaboración del texto si no existe ninguna discrepancia entre el texto intentado y el elaborado.

Como puede observarse, en este nuevo modelo sobre la escritura se han incorporado nuevos elementos y aspectos que juegan un papel importante en el desarrollo de la actividad de escribir, desde los contextos de la tarea hasta numerosas variables intrínsecas al individuo. Del mismo modo, es importante destacar el avance que se ha producido respecto a la importancia de la revisión textual y el papel que juega en el desarrollo de la composición escrita. En esta nueva y exhaustiva descripción que ha realizado Hayes, propuso

Figure 2: *Modelo de Hayes (1996)*



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 16

que la revisión es guiada por un esquema global de la tarea y está influenciada por los recursos tanto de la memoria de trabajo como de la memoria a largo plazo. La revisión, por consiguiente, conlleva una guía de lectura, la evaluación del texto y cuando sea necesario, su reescritura. Dado el papel relevante que en la actualidad asigna Hayes al proceso de revisión, éste ha elaborado un modelo teórico exclusivo para este proceso (Hayes, 2004).

Modelo de Scardamalia y Bereiter

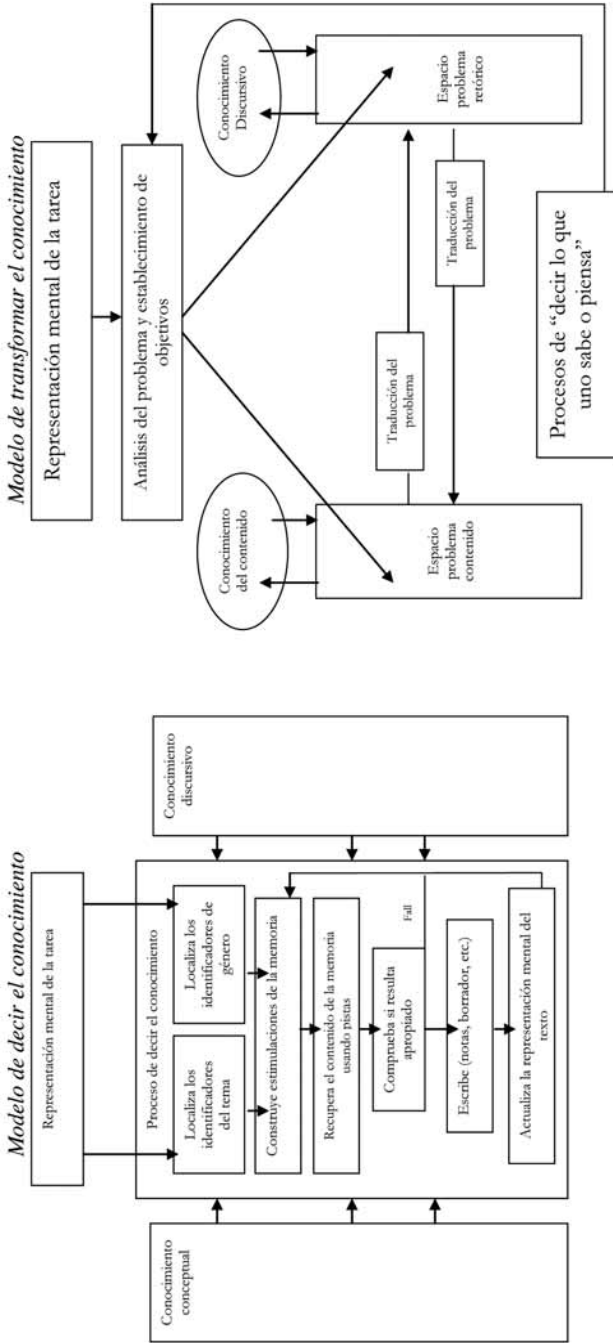
Scardamalia y Bereiter (1992) distinguen dos formas o modelos de escritura; por un lado, el utilizado por los escritores principiantes que ellos denominaron *decir el conocimiento*, y por otro lado, el utilizado por los escritores expertos denominado *transformar el conocimiento*, es decir, escribir sin más lo que uno va pensando o pensar, reorganizar y elaborar mucho aquello que uno va a escribir como se recoge en la figura 3.

En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa directamente en el papel. En el segundo modelo, el escritor considera el contexto, es decir, tiene en cuenta al lector y analiza qué quiere lograr con su texto; así el escritor reconsidera lo que conoce sobre el tema para adecuarlo a las necesidades y características tanto de la audiencia como de su propio objetivo, es decir, los escritores experimentados tienen presentes al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con su texto. De este modo, este tipo de escritor pone en interacción dos tipos de problemas, uno referente al contenido y otro retórico. De esta forma, sólo quien redacta siguiendo el modelo de *transformar el conocimiento* logra modificar lo que previamente sabía sobre un tema, porque no presta atención sólo al tema sobre el que trabaja sino que lo acomoda a las necesidades informativas de la audiencia.

Si centramos la atención en el proceso de revisión, Scardamalia y Bereiter en sus propuestas lo conceptualizan de forma diferente. En el modelo de *decir el conocimiento*, se puede identificar de forma implícita en el último paso o etapa del proceso general de la escritura, al ser entendido como el momento donde el escritor identifica y es consciente de las discrepancias existentes entre el texto planteado y el producido, independientemente de que sean llevadas a cabo o no las modificaciones y correcciones necesarias. Por lo tanto, en este modelo, la revisión no es considerada de forma explícita sino implícita, reflejando la realidad de los neófitos en la escritura, lo mismo que la de los estudiantes con dificultades en su aprendizaje, que apenas revisan por lo que estarían al nivel implícito también de su actividad pero estaría presente aunque de forma reducida y como sabemos, poco frecuente y poco profunda (Butler, Elashuk y Poole, 2000; Wray, 1998).

Por el contrario en su modelo de *transformar el conocimiento* no se puede identificar, ni de forma implícita ni explícita, el proceso de revisión, al entender el proceso de escritura como un complejo sistema de solución de problemas entre la representación mental de la tarea y los procesos implicados en decir el conocimiento. Por lo tanto el no considerar la revisión de for-

Figure 3: Modelos de Scardamalia y Bereiter (1992)



Adaptados y traducidos de Alamargot y Chanquoy, 2001, pp. 7 y 9

ma implícita ni tampoco explícita podría indicar que los expertos no revisan, lo cual va contra los datos y evidencias actuales, o quizás lo más sensato sería atribuir que se trataría de una habilidad automatizada a estas alturas del dominio de la tarea, y por lo tanto no parecería necesario incluir el proceso en el funcionamiento del sistema cognitivo dirigido a escribir como reflejo de la transformación del conocimiento que supone esta escritura del experto (Allal, Chanquoy y Largy, 2004).

De esta forma se puede entender el modelo de *decir el conocimiento* como la manera más sencilla de escribir, es decir, ir escribiendo progresivamente aquellas ideas que van surgiendo del pensamiento sin reorganizarlas conceptualmente ni reparando en los aspectos lingüísticos del texto; al contrario de lo que sucede en el modelo de *transformar el conocimiento*, donde constantemente se está ajustando tanto el contenido como la forma lingüística del texto para que exista una adecuación entre las intenciones del escritor y el producto final, por lo que, aunque no esté reflejado ni explícita ni implícitamente, puede contener la revisión como un proceso nuclear que forma parte esencial de todas las actividades del modelo de *transformar el conocimiento* al conceptualizarse de forma general la revisión como el proceso de detección de desajustes entre el texto intentado y el producido, para subsanarlos posteriormente.

En la breve descripción realizada de ambos modelos de escritura se pone de manifiesto que al entenderse la revisión como una actividad recurrente y un proceso de solución de problemas entre el texto intentado y el realizado, independientemente de cuándo se produzca este desajuste, no se puede observar en ningún momento concreto del modelo de *transformar el conocimiento* una etapa específica en la que se pueda incardinar a la revisión, pudiéndose hacer esto en el último paso del proceso general de la escritura del modelo de *decir el conocimiento*.

Los mismos problemas y limitaciones achacables al modelo de Hayes y Flower (1980) pueden aplicarse a estos modelos. Por una parte la dificultad de su contrastación empírica, lo que les sitúa al nivel de esquemas para organizar el conjunto de las actividades mentales que se desarrollan en los escritores, más que un modelo teórico. Además la distinción entre los dos modos de proceder de los escritores, atribuyendo un funcionamiento determinado a los expertos frente a los principiantes, tampoco tiene apoyo empírico, al menos de forma generalizada. Sí que impone un matiz evolutivo de interés, si bien falta su contrastación empírica, aunque en parte está apoyado por los estudios instruccionales que intentan que los aprendices pasen de un modelo más lineal (escribir lo primero que a uno se le ocurre o escribir como se

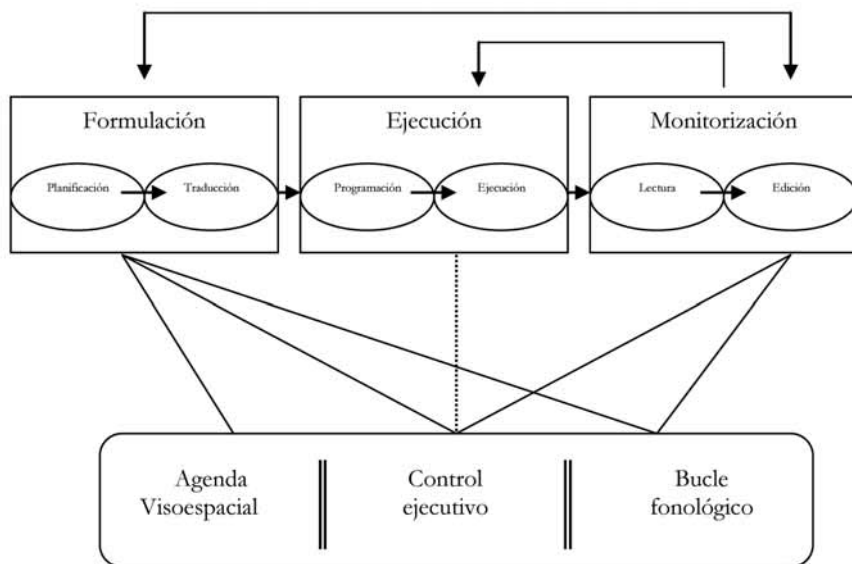
habla) a uno mucho más recursivo y maduro (escribir es reestructurar el conocimiento), lo que ha servido de guía para diferentes intervenciones y para la mejora de los procesos de escritura que siguen los escritores, es decir, se trata del paso en cierto modo de aprender a escribir a escribir para aprender (Elbow, 1998; 2000).

Modelo de Kellogg

El modelo propuesto por Kellogg (1996), hasta el momento, es el único con posibilidades de contrastación empírica. En este modelo se intentan integrar todos los procesos implicados en la escritura y en el sistema de procesamiento de la información (ver figura 4).

El sistema de procesamiento de la información se refiere al modelo clásico de Baddeley (1996) de memoria operativa con tres componentes, la agenda visuoespacial y el bucle fonológico como registros esclavos del ejecutivo central global. El componente ejecutivo central se aplica a procesos complejos como el razonamiento o la reflexión, mientras que los otros dos registros trabajan las representaciones específicas de un tipo u otro. En cambio la arquitect-

Figure 4: *Modelo de Kellogg (1996)*



Adaptado y traducido de Alamargot y Chanquoy, 2001, p. 19

tura de los procesos de escritura sintetiza el modelo de escritura de Brown, McDonald, Brown y Carr (1988), distinguiendo tres componentes, el de formulación, el de ejecución y el de monitorización, y cada uno de ellos aplica dos procesos básicos. El componente de formulación incluye los procesos de planificación y de traducción; el componente de ejecución aplica los procesos de programación motora y los de realización del mensaje; y por último el componente de monitorización comprende los procesos de lectura y edición. Este último componente es el que se refiere, de forma explícita, a la revisión. En él, el escritor lee/verifica y relee lo que va escribiendo, lo cual permite al escritor comparar los resultados de cada componente (ej., el texto producido) con lo intentado, por lo cual, las discrepancias existentes entre las intenciones y lo ejecutado por cada componente le da información (*feedback*) para detectar problemas y editar el texto las veces que sean precisas.

De forma específica cada uno de los componentes de la escritura que presenta este modelo (formulación, ejecución y monitorización), que guardan mucha similitud con la concepción clásica (planificar, editar y revisar), tienen una ubicación específica con cada uno de los registros de la memoria operativa. Por ejemplo en la planificación podemos utilizar el registro de la agenda visuoespacial para hacer un organizador gráfico; en la edición, utilizar el bucle fonológico..., esto implica poder hacer predicciones concretas y permitir cierta validación experimental según la aseveración de Alamargot y Chanquoy (2001). Para el caso de la monitorización, es decir de la revisión, se podrían hacer predicciones de interés sobre qué registro de la memoria operativa actúa en función del tipo y contenidos de la revisión, por ejemplo, en la lectura o relectura de lo escrito la participación del bucle fonológico y del ejecutivo central, etc... Igualmente, las limitaciones de cada uno de estos componentes de la memoria operativa pueden determinar o condicionar el éxito en la realización de la tarea de determinados tipos de revisión, por ejemplo, en la revisión de los aspectos más profundos es probable que el ejecutivo central global sea el elemento decisivo, por lo que limitaciones en determinadas personas o estudiantes condicionarán mucho más que en sus revisiones de aspectos superficiales, que puede que tengan relación con la agenda visuoespacial.

Conclusiones

La finalidad principal del presente trabajo no es otra que situar la revisión textual en el proceso general de la escritura. Desde el modelo influyente y ori-

ginal de Hayes y Flower (1980) tres son los procesos cognitivos de la escritura descritos: la planificación, la edición y la revisión. Estos procesos se mantuvieron en el modelo de Hayes (1996) pero se reconceptualizaron de forma importante. El proceso de revisión es ampliado e incluye la interpretación textual también como la reflexión y producción de textos, siempre bajo el control del esquema de la tarea de revisión (Hayes, 2004). Asimismo, el componente de monitorización de la escritura de Kellogg (1996) se refiere a la revisión, e incluye dos procesos, la lectura y/o relectura del texto escrito, y la edición del mismo, que en general se parece al clásico incluido por Hayes y Flower (1980), si bien en este caso, el gran interés está en su realización dentro de alguno de los componentes de la memoria operativa (ejecutivo central, agenda visuoespacial y bucle fonológico) con un gran poder predictivo.

Asimismo, todos los modelos analizados conceptualizan muy bien y de forma organizada los aspectos y elementos que participan en la revisión, lo que es muy útil con finalidades instruccionales, así como la aportación de una cierta perspectiva evolutiva adicional como en el caso de los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992); además de haber tenido una influencia muy positiva en la promoción de investigación en el campo de la psicología de la escritura; la cuestión básica es que no sirven para explicar lo que ocurre con la revisión o la naturaleza de su funcionamiento, lo que exigirá sin duda modelos teóricos más específicos y contrastables empíricamente, en la línea del proceso CDO propuesto por Scardamalia y Bereiter (1985), o los modelos propuestos por Hayes (1996) y Butterfield, Hacker y Albertson (1996) (ver Arias-Gundín & García, 2008). No obstante la revisión textual es un componente de la escritura que en la actualidad está recibiendo mucha atención y son numerosos los trabajos que se están llevando a cabo sobre el tema; por lo tanto son muchos los aspectos explorados en relación a la revisión con la capacidad cognitiva, la lectura, la naturaleza y frecuencia de las revisiones, los subprocessos de la revisión, etc. (ver revisión de Arias-Gundín y García, 2007a).

La escritura es un acto comunicativo y social. El escritor debe establecer claramente la intención comunicativa, el objetivo y el tipo de texto (McCutchen, 2006). También debe pensar en la audiencia, es decir, en las características y expectativas del lector para saber qué debe y puede escribir (Boscolo & Ascorti, 2004). Al mismo tiempo debe dominar el tema sobre el que escribe para poder generar las ideas más específicas y relevantes que formarán el texto (McCutchen, Francias y Kerr, 1997; Perez, 2001).

A lo largo de todo el proceso de escritura es necesario traducir las ideas en palabras. Esta actividad no significa escribir palabras o frases aisladas, sino que deben estar organizadas de forma coherente, es decir, sin redundan-

cias o por el contrario sin relación con el tema. Parece claro que estas actividades no son suficientes para elaborar un texto de calidad en el primer intento, es necesario realizar varios borradores. A través de las pruebas el escritor realiza cambios superficiales, como correcciones ortográficas y gramaticales, y cambios profundos como la reorganización del texto. De este modo el escritor puede valorar la calidad textual cuando lee las correcciones y modificaciones que ha hecho en el texto para así poder continuar con la escritura. De esta manera y de forma global la escritura es entendida como una actividad cognitiva en los modelos teóricos analizados.

En general, se puede afirmar que aquellos escritores principiantes, inexpertos o con dificultades de aprendizaje, no pueden desarrollar de forma precisa ni los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la tarea de escritura, ni utilizan de forma correcta el repertorio de estrategias para responder de forma adecuada a las exigencias de la escritura. Estas dificultades se observan, al comparar sus producciones con las elaboradas por escritores más expertos, principalmente en la calidad textual global, en la extensión, la organización, estructura, etc... No obstante, son muchas las investigaciones realizadas al respecto y todas ellas llegan a la conclusión de que estos problemas pueden atribuirse, por una parte, a las dificultades que presentan los estudiantes en ejecutar los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la escritura eficiente, y por otra parte a la enseñanza que en las escuelas se hace de la composición escrita, centrada casi exclusivamente en los aspectos formales del texto (caligrafía, ortografía, etc...) (Salvador, 2005). La enseñanza tradicional de la escritura no prepara de forma adecuada al estudiante para desplegar todas las estrategias necesarias para realizar una composición escrita correcta, es decir, para utilizar, supervisar y adaptar las operaciones tanto lingüísticas como cognitivas y físicas implicadas en la elaboración de textos (Troia, 2002).

En este sentido se hace necesario que los profesionales de la enseñanza no continúen con esta línea tradicional en su docencia centrándose únicamente en los aspectos formales del texto, sino que deben complementar ésta enseñanza de los aspectos formales con la instrucción en los procesos tanto cognitivos como metacognitivos de la escritura; para ello pueden utilizar programas y modelos instruccionales centrados en estos aspectos, bien sean de forma conjunta en todo el proceso de escritura (García y Marbán, 2002), bien sea en un único proceso como es la planificación (García y Marbán, 2003) o la revisión (Arias-Gundín y García, 2006, 2007b; García y Arias-Gundín, 2004) o bien en alguno de los componentes de la metacognición (Fidalgo y García, 2008).

No obstante sigue siendo necesario investigar en los elementos que componen el proceso de escritura y en su instrucción. Así se hace necesario seguir realizando estudios sobre los procesos cognitivos que pone en marcha el escritor en la elaboración de los textos y la interacción entre ellos. Al mismo tiempo es imprescindible conocer las habilidades metacognitivas demandadas en el momento de la composición escrita, como son el conocimiento de los procesos de escritura, de la estructura textual, de la capacidad de autorregulación, etc. También resulta imprescindible conocer en profundidad el papel que juega en la escritura el componente afectivo, del mismo modo que es necesario conocer el patrón de adquisición y desarrollo de la competencia para escribir.

Agradecimientos

Durante la realización de esta investigación se recibieron ayudas de la DGI-MEC, proyecto de investigación competitivo SEJ2007-66898-EDUC (2007-2010), con fondos FEDER de la Unión Europea, concedido al IP (J N García).

Agradecemos a Esther García-Martín la corrección del inglés del abstract.

Referencias

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Allal, L., Chanquoy, L. y Largy, P. (2004). *Revision cognitive and instructional processes*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2006). Instrucción en el proceso de revisión textual mediante el procedimiento CDO en estudiantes que presentan bajo rendimiento. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (145), 693-713.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2007a). *La investigación del proceso de revisión textual en la última década*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2007b). Eficacia de la instrucción en los aspectos mecánicos y/o semánticos de la revisión textual. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(147), 5-30.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del Psicólogo*, 29 (2), 3-13.
- Baddeley, A.D. (1996). *Working Memory*. Oxford, U.K.: Clarendon.
- Beal, C.R. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology review*, 8 (3), 219-238.
- Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Current Psychology of Cognition*, 14 (4), 343-336.

- Boscolo, P. y Ascorti, A. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. En L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (pp. 157-170). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Brown, J.S., McDonald, J.L., Brown, T.L. y Carr, T.H. (1988). Adapting to processing demands in discourse production: the case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14 (1), 45-59.
- Butler, D.L., Elashuk, C.L. y Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.
- Butterfield, E.C., Hacker, D.J. y Albertson, L.R. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239-297.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (2000). *Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Fidalgo, R. y García, J. N. (Coors.) (2008). *Instrucción de la autorregulación y el autoconocimiento en la composición escrita*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- García, J.N. y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- García, J.N. y Marbán, J.M. (Coors.) (2002). *Intervención instruccional en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- García, J.N. y Marbán, J.M. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y /o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 97-113.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision: cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Norwell, M. A.: Kluwer.
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hjortshoj, K. (2001). *Findings: Research Papers*. Cornell University: J. S. Knight Institute for Writing in the Disciplines.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-72). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working Memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 299-325.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.
- McCutchen, D., Francis, M. y Kerr, S. (1997). Revising for meaning effects of knowledge and strategy. *Journal of educational psychology*, 89 (4), 667-676.

- Perez, S.A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25 (1), 27-32.
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador (ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos* (pp.15-43). Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-63.
- Troia, G.A. (2002). Teaching writing strategies to children with disabilities: setting generalisation as the goal. *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.
- Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, C. (2001). *Writing as a learning tool*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wray, D. (1998). *Literacy e awareness*. London: Holder & Stoughton. (2nd Edit, Orig. 1994).

Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura

Pilar Sellés Nohales
Universidad de Valencia

Resumen

Este trabajo se centra en la prevención temprana de las dificultades lectoras. En primer lugar, tras una revisión exhaustiva de la investigación, pretende determinar cuáles son los predictores y facilitadores de la lectura que van a favorecer una adquisición exitosa de la misma. A continuación se analizan las pruebas de evaluación del inicio de la lectura publicadas en España en relación a los precursores detectados. El artículo sirve como guía informativa para los profesionales de la educación, puesto que recoge y valora las pruebas existentes sobre el inicio de la lectura. Además determina el estado actual de la investigación en este área y propone nuevas líneas de trabajo. En concreto plantea la necesidad de diseñar nuevas pruebas que evalúen de forma conjunta las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura, y sean capaces de detectar a los niños que pueden tener dificultades en el acceso a la misma.

Abstract

This work is centered in the early prevention of the difficulties readers. In the first place, after an exhaustive revision of the investigation, it seeks to determine which they are the predictors and facilitators of the reading that will favor a successful acquisition of the same one. Next, they are analyzed the tests of evaluation of reading commence that have been published in Spain in relation to the detected precursors. The article serves like informative guide for the professionals of the education, since it picks up and it values the tests that exist about the reading commence. Also, it determines the current state of the investigation in this area and it proposes new work lines. Lastly, it outline about the necessity to design new tests that evaluate in a combined way the abilities related with the initial development of the reading, and be able to detect the children that can have difficulties in the access to the same one.

Introducción

Una línea básica de investigación en el ámbito de la lectura está relacionada con el inicio del aprendizaje de la misma. Cuestiones como qué habilidades o procesos deben tenerse adquiridos para aprender a leer eficazmente o cuál es el momento adecuado para comenzar la instrucción, son propias de este área. Inicialmente, se utilizó el concepto de *madurez lectora, que partía* del término introducido por Dowing “*readiness*”, Para este autor quedaba definido como el momento óptimo o idóneo de desarrollo, en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho (Dowing, 1963). El concepto de madurez cayó en desuso, tanto por su falta de fundamentación teórica como por la ineffectividad de las evaluaciones y tratamientos realizados, fundamentalmente debido a problemas metodológicos, que establecían relaciones causa efecto con procedimientos meramente correlacionales (Alegría, 1984). Esto ha hecho que haya evolucionado hasta nuestros días, en que apenas es utilizado y se prefiere hablar de prerrequisitos lectores o de precursores tempranos de la lectura.

Tradicionalmente se han planteado dos posturas contrapuestas sobre cuál es el momento idóneo para comenzar la enseñanza de la lectura. Por una parte, se considera que es necesario esperar a que el niño madure, y por otra, se anima a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible. Ambas posturas aunque contrapuestas, pueden llegar a encontrarse, dado que el peligro está tanto en retrasar el inicio como en forzar el aprendizaje.

No es conveniente esperar cuando el niño ya tiene capacidad de aprender a leer. Posponer la experiencia de la lectura tiene efectos a largo plazo sobre el nivel y las capacidades lectoras que el niño desarrollará en el futuro (Cohen, 1984). Del mismo modo, si forzamos y planteamos demasiado pronto la adquisición de la lectura, dificultaremos su adquisición; afectará a la autoestima y expectativas del niño generando una actitud de rechazo hacia este tipo de actividades (Muchielli, 1985). Por tanto, debemos buscar el momento óptimo en que el aprendizaje se adquiera eficientemente, lo más temprano posible para cada individuo. En este sentido, es fundamental que el niño, antes de iniciarse en la lectura haya adquirido las habilidades básicas que le predisponga a un aprendizaje exitoso.

Desde una concepción constructivista, el aprendizaje de la lectura tiene que tener un carácter significativo (Vygotski, 1977) y debemos comenzar a enseñar a leer cuando para el niño ésta tenga un significado pleno. Si se considera al aprendiz como activo, centrados en el principio de “aprender

haciendo”, presentaremos las tareas de lectura en el momento en el que el niño sea capaz de realizarlas, primero con ayuda y luego por sí mismo cuando pueda reconocer el significado de la actividad. Esto, además de mejorar el aprendizaje, favorecerá la motivación y expectativas del aprendiz, lo que a su vez generará una actitud positiva hacia la lectura (Lacasa, Anula y Martín, 1995). No sería adecuado presentar tareas de lectura a niños que todavía no han adquirido hitos evolutivos básicos, que les permitan aprender de forma activa.

Si se pretende que el alumno se sienta motivado intrínsecamente, se deberá tener en consideración el momento del desarrollo en que se encuentra, pudiendo hablar en este caso de “madurez lectora, de un tiempo idóneo y de unos prerrequisitos (cognitivos y psicolingüísticos) que prevengan el fracaso lector. Es necesario estar preparado, “maduro”, disponer de unos recursos básicos que faciliten el aprendizaje. Todo ello sin dejar de considerar que cuanto antes se dé este aprendizaje mejor será para el desarrollo posterior del niño, siendo conveniente actuar de forma temprana cuando el cerebro es más plástico (Doman, 1978).

Por tanto aunque no existen razones de tipo psicológico o de desarrollo para posponer el aprendizaje de la lectura hasta los seis años, sí que deben cumplirse unos requisitos, unas condiciones previas, normalmente ligadas a la maduración neurológica y por tanto a la edad (Gallego, 2006). Estos requisitos o factores necesarios para el aprendizaje de la lectura se pueden considerar como “predictores” y se refieren a ciertas características mesurables de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje escrito.

Definir los predictores y facilitadores tempranos de la va a permitir conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora, y de esta manera poder identificar a los niños que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que por tanto necesitarán de una intervención temprana que prevengan de futuras dificultades lectoras (Beltrán, López y Rodríguez, 2006). Es evidente que necesitamos ser capaces de detectar al niño que corre el riesgo de convertirse en lector retrasado para poder ayudarlo. Sería fundamental disponer de algún método que nos permitiera evaluar a los niños de tres y cuatro años, que inician su aprendizaje en la lectura, para predecir con bastante exactitud quienes tienen posibilidades de leer por debajo de lo que cabría esperar dado su nivel intelectual. La función de detectar el estado de estos predictores y facilitadores, es alertar a padres y profesionales de los obstáculos con los que se pueden encontrar los niños cuando empiezan a leer y poder poner en ejecución intervenciones eficaces.

Partiendo de este planteamiento, este trabajo se propone dos objetivos. El primero consiste en delimitar los precursores tempranos que la investigación ha demostrado que predicen el aprendizaje de la lectura y que se deben considerar a la hora de elaborar una batería predictiva del éxito lector. El segundo trata de analizar las pruebas publicadas en España dirigidas a evaluar la “madurez lectora”, a la luz de los resultados obtenidos en la parte teórica. De esta manera se pretende determinar cuál es la situación actual en nuestro país sobre esta área de estudio y considerar la posibilidad de creación de una batería multidimensional predictora del éxito lector.

Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura

En un primer momento, el estudio se ha centrado en la revisión bibliográfica de trabajos sobre el desarrollo inicial de la lectura, a partir de la localización en las diferentes bases bibliográficas relacionadas con la educación y la psicología (Eric y PsycINFO). Tras la revisión exhaustiva de las investigaciones encontradas, se han delimitado qué prerequisites y facilitadores de la lectura debería contemplar una prueba de evaluación previa a la adquisición de ésta.

Para decidir cuáles son los factores más relevantes que pueden identificar a los niños que tienen riesgo de tener dificultades de la lectura, generalmente se suelen realizar estudios correlacionales que valoran la relación existente entre el factor seleccionado y el rendimiento lector. Cuando en una investigación de corte correlacional se concluye que dos variables están correlacionadas, sólo sabemos que hay una relación entre ellas, pero no podemos identificar la dirección de esta, es decir cuál es la causa y cuál es el efecto. La magnitud del riesgo, así como la dirección de la relación, se puede estimar, con estudios longitudinales. Para cada predictor, se puede describir la fuerza de su relación con el futuro logro en lectura, examinando el progreso en la adquisición de la lectura al cabo de unos años cuando los niños han recibido la instrucción y observando si realmente ha predicho el éxito o fracaso. El hecho de que estas características correlacionen con el logro subsecuente de la lectura es potencialmente útil para identificar a los niños que necesitan una rápida intervención.

Teniendo en cuenta las consideraciones metodológicas, el concepto de predictor se restringe a habilidades relacionadas directamente con la lectura, que estén bien consolidadas en los buenos lectores y que su entrenamiento lleve a una mejora en la lectura. Además también se ha considerado una serie de habilidades facilitadoras (Gallego, 2006), que aunque no predicen, si que favorecen el desarrollo con éxito de la lectura.

Predictores de la lectura

Factores que influyen en la adquisición lectora hay muchos, pero desde una concepción restringida como la que hemos planteado anteriormente, no son tan numerosos los predictores de la lectura. Tras la revisión de la literatura, los factores que se pueden considerar predictores de la lectura son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

Conocimiento fonológico

Uno de los más importantes predictores de la lectura es el conocimiento fonológico. Con referencia a la lectura, podemos definir el conocimiento fonológico como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje (Wagner y Torgesen, 1987). La lectura es una actividad que requiere una gran toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, por esta razón la mayor parte de las investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la adquisición de las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética, comprobándose que el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de cuál es la estructura fonológica del lenguaje, es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (Al Otaiba y Fuchs, 2002; Catts, Fey, Zhang y Tomblin, 2001; Domínguez, 1994; Elliot, Arthurs y Williams, 2000; Foorman y Moats, 2004; Sprugevica y Høien, 2003; Van Der Heyden, Witt, Naquin, y Noell, 2001).

Conocimiento alfabético

Unos de los factores que se ha investigado en diversas ocasiones es la identificación o reconocimiento de las letras. Se ha encontrado que el conocimiento del nombre de las letras es uno de los mejores predictores del futuro rendimiento lector (Catts et al., 2001; Schatsneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman, 2004; Wargner y Torgesen, 1987). De la misma manera se ha demostrado que el conocimiento alfabético favorece el desarrollo de habilidades fonológicas, al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de los sonidos de estas (Share, 2004). En otro estudio reciente, se demuestra que la combinación del conocimiento fonético y el conocimiento de las letras, son los factores más

críticos cuando se aborda la adquisición de la lectura (Sprugevica y Høien, 2003).

Velocidad de denominación

Se entiende por “velocidad de denominación”, el tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta. La tarea que se ha utilizado en las investigaciones, consiste en presentar al sujeto una serie de imágenes que debe nombrar (similar a una prueba de vocabulario), y se registra el tiempo que tarda en nombrarlas. En los últimos años se ha demostrado que esta habilidad correlaciona de forma importante con el futuro rendimiento lector, independientemente del coeficiente intelectual, siendo una de las más importantes variables a considerar en una correcta adquisición de la lectura (Ackerman, Dykman, y Gardner, 1990; Bowers y Newby-Clark, 2002; Bowers y Swanson, 1991; Catts et al., 2001; Cornwall, 1992; Denckla y Rudel, 1976; Felton et al., 1987; Schatsneider et al., 2004; Spring y Davis, 1988; Wolf y Obregon, 1992).

Habilidades facilitadoras

Junto a estos predictores de la lectura, se han encontrado una serie de habilidades que favorecen el desarrollo de la misma. Así es importante haber adquirido un buen nivel de lenguaje, haber desarrollado ciertos procesos cognitivos básicos o disponer de un conocimiento metalingüístico del lenguaje escrito.

Habilidades lingüísticas

Uno de los factores que se ha demostrado en multitud de ocasiones que interviene en el aprendizaje exitoso de la lectura, es el dominio del lenguaje oral, siendo las habilidades lingüísticas uno de los pilares básicos en el acceso a la lecto-escritura (Arnaiz, Castejon, Ruiz, 2001). De hecho, la investigación indica que las diferencias entre lectores buenos y malos, es debida en una parte importante, a la capacidad de comprensión y producción de relaciones estructurales dentro de oraciones habladas (Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994). Así en el simple hecho de identificar palabras, los niños deben desarrollar una comprensión oral eficaz, para dotar de significado las palabras que descifran (Konold, Juel, McKinnon, y Deffes, 2003). Del mismo modo se relaciona el retraso en el desarrollo del lenguaje con el retraso en la lectura (Bashir y Scavuzzo, 1992).

Desde la concepción constructivista que domina nuestro estudio, el aprendizaje de la lectura debe ser significativo. Para ello deberá basarse en un vocabulario propio infantil que entienda el niño y que le relacione con su mundo. Este dominio de un vocabulario básico influirá en gran medida en el éxito lector (Metsala, 1999). Es fundamental disponer de un vocabulario mínimo para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura y, se ha demostrado que el conocimiento de vocabulario es uno de los facilitadores más fuertes en la decodificación de palabras a la edad de 4 años (Leseman y de Jong, 1998).

Procesos cognitivos básicos

Es obvia la importancia del proceso *atencional y perceptual* en la lectura. Este proceso nos sirve para poder seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado. Un déficit en algunos de los órganos y mecanismos encargados de poner en funcionamiento tales procesos, puede conllevar una dificultad en la lectura (Mitchell, 1982).

La investigación ha relacionado percepción y lectura, demostrando esta relación con tareas de identificación de series de símbolos (Casco, Tresoldi y Dellantonio, 1998). En un reciente estudio se ha encontrado menos eficacia en las tareas de reconocimiento de símbolos en una muestra de disléxicos que en un grupo control, sugiriendo una plausible relación entre la lectura y ciertas diferencias individuales encontradas en tareas de procesamiento visual pre-ortográfico (Pammer, Lavis, Hansen y Cornelissen, 2004). Otra serie de estudios informan que en personas con problemas de lectura se dan déficits en atención visual (Facoetti y Molteni, 2001).

Por otra parte, dentro del desarrollo cognitivo, podemos hacer hincapié en un proceso cognitivo básico de gran importancia en la lectura, la memoria. Son varias las investigaciones que han establecido una conexión entre lectura y memoria a corto plazo (Konold et al., 2003; Swanson, 1994; Tirre 1992). Se ha demostrado que tareas de memoria a corto plazo (dígitos, letras, palabras, oraciones) influyen en la codificación fonológica y están fuertemente relacionada con el logro en la lectura (John, 1998).

La capacidad de conservar la información verbal en memoria de trabajo es esencial para aprender y en concreto para aprender a leer, así que es lógico esperar que las medidas en memoria verbal o que utilizan elementos lingüísticos, sean precursores eficaces del futuro éxito en la lectura (Savage, Frederickson, Goodwin, Patni, Smith y Tuersley, L., 2005). y en concreto la habilidad para repetir y memorizar información verbal (Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994).

Conocimiento metalingüístico

Desde un enfoque constructivista del aprendizaje se plantea la necesidad de presentar la lectura como algo necesario e imprescindible, haciendo comprender al lector aprendiz qué es el lenguaje escrito y cuáles son las diferentes funciones y usos del mismo. De esta manera dotaremos al aprendizaje de la lectura de significado y se podrá desencadenar el interés por la misma. Actualmente la hipótesis de que los conocimientos acerca del lenguaje escrito que poseen los prelectores están relacionados con el éxito en la adquisición de la lectura, ha sido corroborada por diferentes estudios (Ferreiro y Teberosky, 1982; Ortiz y Jiménez, 2001). Por tanto el ser capaz de reconocer las actividades que se relacionan con la lectura y de descubrir la utilidad de la misma, se consideran factores que pueden asegurar, junto con otros, el aprendizaje correcto de la lectura (Shatil y Share, 2003; Speece et al., 2004).

Además se ha demostrado que los conocimientos metalingüísticos referentes al conocimiento de las unidades del lenguaje escrito (letra, palabra, frase), correlacionan con la conciencia fonológica y con la habilidad metalingüística general, (Chaney, 1992), siendo buenos facilitadores de la adquisición de la lectura (Ganapole, 1987).

Combinación de predictores

De la revisión realizada anteriormente hemos concluido que son varios los factores que están relacionados con el futuro éxito en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, en la mayoría de los casos los predictores o facilitadores encontrados, no son bastantes fuertes por sí solos para proporcionar el nivel de exactitud deseado para propósitos prácticos. Por esta razón, muchos investigadores han examinado los efectos combinados de varios predictores (Felton, 1993; Bishop y Adams, 1990; Speece et al. 2004).

El utilizar varios predictores reduce la probabilidad de error, lo que indica que la adición de otras medidas a las pruebas tradicionales de madurez, puede consolidar la predicción (Snow, Burns y Griffin, 1998). De la misma manera, se han combinado varios predictores para aumentar la eficacia de la instrucción, sirva como ejemplo el trabajo de Foorman, Chen, Carlson, Moats, Francis (2003), que demuestra que la instrucción en conocimiento fonológico es más eficaz cuando a los niños se les enseña también cómo usar las letras para representar los fonemas.

En la línea de considerar varios factores en el inicio de la adquisición de la lectura, podemos citar un artículo de Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton

(2001), en el que se analizan las variables incluidas en dos modelos existentes sobre *inicio a la lectura* “*emergent literacy*”: el de Mason y Stewart (1990) y el de Whitehurst y Lonigan (1998). Comparando ambos modelos se encuentra una relación importante entre el inicio a la lectura, el lenguaje oral y las tareas metalingüísticas (Sénechal et al., 2001). A continuación se presenta una tabla resumen en la que se comparan los componentes de ambos modelos.

Tabla 1. *Componentes de Emergent Literacy en Mason y Stewart (1990) y Whitehurst y Lonigan (1998).*

Mason y Stewart (1990)	Whitehurst y Lonigan (1998)
<p>1. <i>Conceptos y funciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento sobre la terminología y el acto de leer. – Conocimiento sobre las funciones de la lectura. – La autopercepción del aprendizaje a la lectura. – Contexto familiar – Sensibilidad y estrategias del contexto para leer palabras. 	<p>1. <i>Habilidades “outside-in”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento sobre las convenciones de lo escrito. – Contexto familiar. – Conocimientos narrativos. – Lenguaje, vocabulario.
<p>2. <i>Conocimiento sobre letras y palabras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Conocimiento de las letras – Conocimiento del sonido de las letras. – Tareas de reconocimiento de palabras. – Conciencia fonológica. 	<p>2. <i>Habilidades “in-side-out”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Deletreo fonético – Conocimiento de las letras – Conocimiento del sonido de las letras. – Conciencia fonológica – Conciencia sintáctica.
<p>3. <i>Comprensión oral y comprensión de palabras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Habilidad para recontar historias. – Conocimiento de la narración. – Habilidad para definir y categorizar palabras. 	

En otro trabajo de revisión (Snow, Burns, and Griffin, 1998), se delimitan los factores que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar con éxito el inicio de la lectura y que favorecen el acceso a ésta. También se encuentra el trabajo realizado por Gallego (2006), en el que recoge los principales predictores de la lectura, así como las habilidades facilitadoras más importantes en el desarrollo de la misma. Estos componentes coinciden, en una gran mayoría, con los factores que hemos encontrado en nuestra revisión.

A continuación se expone una tabla resumen de los principales componentes o factores relacionados con el inicio de la lectura encontrados tras la revisión de la literatura existente. Se comparan con los encontrados por Snow et al. (1998) y por Gallego (2006).

Tabla 2. *Comparativa de los precursores encontrados en nuestra revisión, con los de otras revisiones.*

<i>Principales precursores de la lectura encontrados en nuestra revisión</i>	<i>Principales predictores de la lectura encontrados por Snow, Burns, and Griffin (1998)</i>	<i>Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura, Gallego (2006)</i>
<p><i>Predictores de la lectura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p><i>Habilidades facilitadoras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procesos cognitivos básicos: memoria, discriminación perceptiva y capacidad atencional. 2. Habilidades lingüísticas. 3. Habilidades metalingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre los componentes de lo escrito. - Conocimiento de las funciones de la lectura 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones físicas y clínicas <ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias cognoscitivas severas - Deterioro del oído - Retraso en el desarrollo del lenguaje - Déficit de atención y trastorno por hiperactividad. 2. Conocimiento fonológico. 3. Conocimiento sobre los propósitos, y componentes de la lectura. 4. Conceptos sobre lo impreso. 5. Identificación de letras. 6. Preparación a la lectura. 	<p><i>Predictores de la lectura</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento fonológico. 2. Conocimiento alfabético. 3. Velocidad de denominación. <p><i>Habilidades facilitadoras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje oral. 2. Nivel cognitivo suficiente. 3. Desarrollo memoria (operativa y semántica). 4. Discriminación visual. 5. Motivación y actitud. 6. Variables sociales (familia, entorno inmediato)

Los cinco modelos coinciden en considerar fundamentales para un aprendizaje exitoso de la lectura, los siguientes factores: el conocimiento fonológico, el conocimiento de las letras y el desarrollo del lenguaje oral. Exceptuando la revisión d Gallego (2006), todos incluyen en su revisión el conocimiento metalingüístico sobre el lenguaje escrito.

Análisis de pruebas sobre madurez lectora

Como hemos visto, los factores que la investigación ha demostrado predictores y facilitadores de la lectura, y que por tanto es imprescindible incluir en una batería predictiva son: el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, las habilidades lingüísticas, las habilidades metalingüísticas y ciertos procesos cognitivos básicos (memoria, discriminación perceptiva y

capacidad atencional). Puesto que este es el punto de partida teórico, sería interesante conocer si las pruebas publicadas en España, tienen en consideración dichos factores y hacernos una idea de lo aproximado de tales pruebas al modelo teórico planteado.

Las pruebas dirigidas a evaluar de manera general la madurez lectora, publicadas en España, son escasas. Además son publicaciones poco recientes.

En primer lugar nos referiremos al “Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Filho, 1937). Consta de siete subpruebas, de corte perceptivo-motor: reproducción de figuras; evocación de objetos; reproducción de movimientos; evocación de palabras; evocación de un relato; repetición de palabras y corte de un diseño.

Otra prueba que también está basada en las teorías perceptivo-motoras de la primera etapa de la madurez lectora es “Cuando enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer” (Inizan, 1979). Consta de 10 subpruebas: figuras geométricas; memoria de dibujos; discriminación perceptivo-visual; lenguaje comprensivo; discriminación fonológica; copia de ritmos; repetición de ritmos; articulación y palabras; lenguaje-expresivo y cubos de Kohs.

Como reacción a las aproximaciones anteriores al concepto de madurez, se crea la prueba “BENHALE. Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la Lectura y escritura” (Mora, 1993). Este autor evalúa una serie de habilidades con cierto aire “neoconductista”, en palabras propias, puesto que cuantifica un serie de conductas relacionadas con las destrezas previas al manejo de la lectura: lateralidad; coordinación visomotora; memoria motora; percepción y discriminación visual; vocabulario; articulación, percepción y discriminación auditiva; estructuración espacio-temporal; memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata.

En un intento de incorporar los aspectos lingüísticos que las investigaciones iban demostrando como fundamentales en la adquisición de la lectura, se crea una nueva prueba, “BADICBALE, Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura” (Molina, 1992). Se trata de una revisión de una prueba del mismo autor, “BADIMALE. Batería diagnóstica de la madurez lectora”, publicada en 1988. A pesar de ello, aún se da mucho peso a variables visomotoras y espaciales. Esta prueba evalúa: coordinación visoespacial; reconocimiento de diferencias espaciales; cierre visual; lateralización; orientación derecha izquierda; cierre auditivo; cierre gramatical; concreción - abstracción lexical; conciencia silábica; conciencia grafo-fonémica; memoria fonémica, articulación fonética y estrategias lectoras.

Esta escasez de pruebas indica una necesidad a cubrir en este área de la lectura. Además, como veremos a continuación, las pruebas encontradas hacen hincapié en factores que actualmente no se consideran importantes y dejan de lado otros realmente predictivos. Analicemos de forma más detallada estos aspectos, (tabla 3).

Tabla 3: *Análisis de las pruebas de inicio a la lectura publicadas en nuestro país.*

	CONOCIMIENTO FONOLÓGICO			LENGUAJE			CON. METALINGÜÍSTICO		PROCESOS COGNITIVOS		OTROS		
	Discrimin. fonológica	Conocimiento silábico	Conocimiento alfabeto	Vocabulario	Desarrollo lenguaje oral	Velocidad denominación	Discriminar componentes	Discriminar funciones	Memoria	Atención y percepción	Rítmicos	Motricidad	Lateralidad
<i>Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura. Lourenço Filho (1937)</i>	√				√				√	√	√	√	
<i>Cuando enseñar a leer. Evaluación de la aptitud par aprender a leer. André Inizan (1979)</i>					√				√	√		√	
<i>BENHALE. Bateria evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. J.A. Mora Mérida (1999)</i>				√	√				√	√		√	√
<i>BADICBALE. Bateria diagnóstica de la competencia básica para la lectura Molina (1992)</i>		√			√				√	√		√	√

En primer lugar, respecto al conocimiento fonológico, observamos que en las pruebas detectadas no se considera de forma específica este factor. Así en la prueba de Filho no aparece ningún subtest que se refiera a esta habilidad. En el test de Inizan aunque no se hace referencia de forma explícita a este conocimiento, sí que hay un intento de evaluar como los niños analizan los sonidos de las palabras en la subprueba “discriminación fonológica”, que

consta de dos partes. La primera parte evalúa la capacidad de discriminar la rima y la segunda la podríamos catalogar de identificación de fonemas. En la prueba BENHALE, la subprueba denominada “percepción y discriminación auditiva”, se podría considerar como una forma de conocimiento silábico muy básico, contar sílabas en las palabras, pero se trata más bien de una tarea de repetición y no de análisis por lo que realmente aporta muy poca información sobre este conocimiento fonológico. Por último en la prueba BADICBALE, sí se evalúa la conciencia silábica, que es un nivel de conocimiento fonológico previo a la lectura y por tanto apropiado en este tipo de baterías. Por lo demás podemos decir que la evaluación del conocimiento fonológico es muy escasa en las pruebas analizadas.

Otro de los factores que hemos descrito y justificado como fundamentales, es un buen desarrollo del lenguaje. En las cuatro pruebas se tiene en cuenta el nivel de lenguaje de los niños, considerando varios aspectos del mismo. La prueba de Inizan, mide el lenguaje comprensivo y el lenguaje expresivo y añade una subprueba de articulación. En la prueba de Filho, aparece una subprueba de lenguaje expresivo y otra de articulación, ambas muy parecidas a las de la prueba anterior. La prueba BENHALE también mide el vocabulario y la articulación del niño con una subprueba muy similar a las anteriores y la prueba BADICBALE, mide tanto el lenguaje expresivo como el receptivo, aunque no tiene ninguna prueba específica de vocabulario, que es una de las habilidades lingüísticas que más se relacionan con el éxito lector, como hemos comentado anteriormente. Aunque las cuatro pruebas consideran diferentes dimensiones del lenguaje, sólo la prueba BENHALE, tiene una subprueba dirigida a evaluar el vocabulario del niño.

El peso de la evaluación en este tipo de pruebas recae en lo perceptivo-motor. Las cuatro pruebas miden memoria, percepción y motricidad. Así la prueba de Filho tiene una subprueba de organización perceptiva y de control grafomotriz (reproducción de figuras), otra subprueba perceptivo-motriz (reproducción de movimientos) y una de grafomotricidad (corte de un diseño).

Por su parte la prueba de Inizan tiene una subprueba de memoria (memoria de dibujos), una de organización perceptiva y de control grafomotriz (figuras geométricas), una perceptiva (discriminación perceptivo-visual) y dos de ritmo. La prueba de Mora, tiene subpruebas perceptivas y motrices similares (coordinación visomotora, percepción y discriminación visual, estructuración espacio-temporal), varias subpruebas de memoria (memoria motora, memoria visual inmediata y memoria auditiva lógica inmediata) y una subprueba de lateralidad, que no recogían las anteriores. Por último la prueba de Molina, tiene varias subpruebas en este sentido (coordinación

viso-espacial, reconocimiento de diferencias espaciales, cierre visual, lateralización, orientación derecha-izquierda).

Conclusiones

En primer lugar se hace imprescindible comentar, que son muy pocas las pruebas diagnósticas publicadas en España, dirigidas a evaluar de forma conjunta los prerrequisitos que previenen el fracaso lector, siendo la prueba más reciente de 1993.

Esto no quiere decir que no haya un interés por predecir el éxito en la lectura en nuestro país, pero la mayoría de la investigación, y por supuesto la intervención y la evaluación consideran los predictores de forma aislada. La mayoría de los trabajos que investigan los predictores de la lectura, están enfocados a estudiar la relación entre conciencia fonológica y lectura (Domínguez, 1994, González, 1996, Herrera, Defior y Lorenzo, 2007; Jiménez 1996, Jiménez, Venegas, Garcia, 2007; Sebastián y Maldonado, 1988) y son escasos los trabajos que consideran otros factores en la adquisición de ésta o los que los consideran de forma conjunta. Esto no ocurre en otros países en que son muchos los trabajos en los que se tienen en cuenta varios predictores para evaluar o instruir en la lectura (Bishop y Adams, 1990; Butler y otros., 1985; Catts, 1991; Catts et al. 2001, Felton, 1992; Specee, Ritchey, Cooper, Roth y Schatscheider, 2004). Esto plantea la necesidad de ampliar la investigación en este área, y considerar otros factores además de la conciencia fonológica.

Centrándonos en la evaluación, se han encontrado diferentes pruebas que miden estos predictores de forma aislada, pero no de forma conjunta. Así se han publicado varias pruebas sobre conocimiento fonológico, como la “Prueba de segmentación lingüística PSL” (Jiménez y Ortiz, 1994); el “Test de conciencia fonémica PCF (Jiménez 1995)”;

la “Prueba de evaluación del conocimiento fonológico, PSEFA (González, 1993). También se han publicado pruebas sobre el conocimiento metalingüístico, como “CLE Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito” (Ortiz y Jiménez, 2001). Son ampliamente conocidas pruebas específicas sobre el lenguaje, como por ejemplo”, el test “PLON. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra” (TEA, 2004), o la prueba “El desarrollo de la morfosintaxis en el niño, TSA” (Aguado, 1997).

Como comentábamos en el anterior apartado de este trabajo, las baterías que consisten en medidas múltiples están llegando a ser bastante exactas y

pueden ser muy útiles para identificar a los niños que tienen mayor riesgo de sufrir problemas de lectura. Es importante combinar varios factores, siendo esenciales los que la revisión de la literatura nos ha indicado como esenciales.

Además de ser escasas las pruebas que miden de forma multicausal la “madurez lectora”, en la elaboración de estas pruebas no se han tenido en cuenta factores fundamentales en la adquisición de la lectura, el conocimiento alfabético, el conocimiento metalingüístico o la velocidad de denominación. El principal predictor de la lectura “la conciencia fonológica” sólo se ha evaluado en una de las pruebas, y con poca profundidad. Detectamos la necesidad de elaborar una prueba que reúna todos los prerrequisitos citados, y proponemos la creación de una batería multidimensional que elimine el sesgo de considerar de forma unitaria la influencia de estos factores. Puesto que se ha demostrado que la lectura es un fenómeno en el que interviene la acción conjunta de varios procesos, seremos de más ayuda a la instrucción al comprender esta complicada red y cómo influye en los lectores principiantes.

Aunque nos hemos centrado en los factores individuales, no por ello dejamos de considerar la importancia de la estimulación ambiental en la adquisición de la lectura. Muchos de los predictores que hemos estado viendo están relacionados con el contexto que rodea al niño. Conocer la diversidad de funciones que tiene la lectura es mucho más sencillo si el niño está inmerso en un contexto en el que la lectura forma parte de su vida cotidiana, en el que los adultos o niños que están a su lado interactúan frecuentemente con los libros. Como comentábamos en un aprendizaje significativo, un niño se sentirá motivado por la lectura cuando entienda cuál es su función y comprenda lo que le puede aportar, y ya sabemos que un ambiente propicio, va a facilitararlo. Por tanto, aunque las variables individuales son fundamentales como predictoras del éxito lector, también habrá que fomentar un ambiente estimulante y motivador que genere actitudes positivas hacia la lectura y su aprendizaje.

Este es el punto de partida de la investigación que estamos realizando actualmente y que tiene como objetivo el diseño, baremación y validación de una prueba para evaluar los predictores y habilidades facilitadoras del éxito lector. Demostrada la necesidad de una temprana intervención y la falta de instrumentos de medida en nuestro país que ayuden a diagnosticar a niños prelectores con dificultades, nuestro deseo es facilitar a la comunidad educativa una herramienta que sea capaz de prevenir el fracaso lector en los niños desde edades muy tempranas, y contribuir de esta manera a que los niños puedan realizar sus sueños e ilusiones futuras, sin que se vean truca-das por las dificultades lectoras.

Referencias

- Ackerman, P.T., Dykman, R.A. y Gardner M.Y. (1990). ADD students with and without dyslexia differ in sensitivity to rhyme and alliteration. *Journal of Learning Disabilities* 23, 279-283.
- Aguado Alonso, G. (1997). El desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA). Madrid: CEPE.
- Aguinagua, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). *PLON.-R Prueba de Lenguaje Oral de Navarra*. Madrid: TEA.
- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education (RASE)* 23 (5) 300.
- Alegría, J. (1984). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L. y Ruiz, S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lecto-escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Bashir, A.S., y Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: Natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 53-65.
- Beltrán, J., López, C., y Rodríguez, E. (2006). Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. En B. Gallardo, C. Hernández y M. Moreno (ed.). *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol 2.
- Bishop, D. y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 1027-1050.
- Bowers, P.G. y Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 109-126.
- Bowers, P.G. y Swanson, L.B. (1991). Naming speed deficits in reading disability: Multiple measures of a singular process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 195-219.
- Butler, S.R., March, H.W., Sheppard, M.J. y Sheppard, J.L. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 349-361.
- Casco, C., Tresooldi, P. y Dellantonio, A. (1998). Visual selective attention and reading efficiency are related in children. *Cortex*, 34, 531-546.
- Catts, H.W. (1991). Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders* 12(1), 1-16.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., y Tomblin, J.B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50.
- Chaney, C. (1992). Language, development, metalinguistic skills, and print awareness in 3 years-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Cohen, R. (1982). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Temas de educación preescolar. Madrid: Cancel, S.A.
- Cornwall, C. (1992). The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability. *Journal of Learning Disabilities* 25, 532-538.

- Denckla, M.B. y Rudel, R.G. (1976). Rapid automatized naming (r.a.n.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia* 14, 471-479.
- Doman, G. (1978). *Cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Domínguez, A.B. (1994). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 76 83-96.
- Dowing, J. (1963). Is a Mental Age of six Essential for Reading Readiness? *Educational Research*, 6, 16-28.
- Elliot, J., Arthurs, J. y Williams, R. (2000). Volunteer support in the primary classroom. The long-term impact of one initiative upon children's reading performance. *British Educational Research Journal*, 26(2), 227-245.
- Facoetti, A. y Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39, 352-357.
- Felton, R.H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities* 26(9), 583-589.
- Felton, R.H., Wood, F.B., Brown, S.K., Campbell, S.K. y Harter, M.R. (1987). Separate verbal memory and naming deficits in attention deficit disorder and reading disability. *Brain and Language* 31, 171-184.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Filho, L. (1937). *Test ABC de Verificación de la Madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Foorman, B. R. y Moats, L.C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education (RASE)*. 25 (1) 51- 60.
- Foorman, B., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D. y Fletcher, J.M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal* 16, 289-324.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. *Congreso Internacional de Lectoescritura*. Morelia. Mexico. ECTORES
- Ganapole, S. (1987). Development of word consciousness prior to first grade. *Journal of Reading Behavior*, 19, 415-436.
- González M.J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*, 76, 97-107.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Jiménez, J.E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y aprendizaje* 76, 109-121.
- Jiménez, J.E., Venegas, E., García, E. (2007). Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica? *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 73-86.
- John, K.R. (1998). Selected Short-term memory tests as predictors of Reading readiness. *Psychology in the Schools*. 35(2) 137-144.
- Konold, T., Juel, C., McKinnon, M., y Deffes, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics* 24, 89-112.

- Lacasa, P., Anula, J.J. y Martin, B. (1995). Lenguaje integrado ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-19.
- Leseman, P.M y de Jong, P.F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Mason, J. y Stewart, J.P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. en L.M Morrow and J.K. Smith (Ed.), *Assesment for instruction in early literacy* (pp.155-175), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition an a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Mitchell, D.C. (1982). *The process of reading*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Molina, S. (1988). *Batería Diagnóstica de la madurez Lectora*. BADIMALE. Madrid: CEPE
- Molina, S. (1992). *Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura*. BADICBA-LE. Madrid: CEPE.
- Mora Mérida, J. A. (1999). *Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura*. BENHALE. Madrid: TEA.
- Muchielli, R. y Bourquier, A. (1985). *La dislexia. Causas, diagnóstico y reeducación*, Madrid: Cincel.
- Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y aprendizaje*, 24(2), 215-231.
- Pammer, K., Lavis, R., Hansen, P. y Cornelissen, P. (2004). Symbol-string sensitivity and children's reading. *Brain and Language*, 89, 601-610.
- Savage, R.S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N. and Tuersley, L. (2005). Relationships Among Rappid Digit Naming, Phonological Processing, Motor Automaticity, and Speech perception in Poor, Average, and Good Readers and Spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 12-28.
- Schatsneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C. y Foorman, B. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282
- Sebastián, E. y Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de psicología*, 60, 79-94.
- Sénechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. y Colton, K. (2001). On refining Theoretical Models of Emergent Literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology* 39(5), 439-460.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88 (3), 213-233.
- Shatil, E. y Share D. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 1-31.
- Snow, C. Burns, S. y Griffin P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in young children*. Washington D.C. National Acadmy Press.
- Speece, D.L., Ritchey, K., Cooper,D.H., Roth, F.P. y Schatscheider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology* 29, 312-332.
- Spring, C. y Davis, J.M. (1988). Relations of digit naming speed with three components of reading. *Applied Psycholinguistics* 9(4), 315-334.

- Sprugevica I. y Høien T. (2003). Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 159-177.
- Swanson, H.L. (1994). Short- term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 34-50.
- Tirre, W.C. (1992). Can reading ability be measured with tests of memory and processing speed? *The Journal of General Psychology*, 119, 141-160.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. y Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Van Der Heyden, A. M., Witt J.C., Naquin, G. y Noell, G. (2001). The reliability and validity of curriculum-based measurement readiness probes for kindergarten students. *School Psychology Review*. 30 (3) 363.
- Vygotski, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wagner, R. y Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. y Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on socioeconomic status and early language production. *Child Development* 65, 606-621
- Whitehurst G.J y Lonigan J.E. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology* 24, 552-559.
- Wolf, M. y Obregon M, (1992). Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language* 42(3), 219-247.

Formación en Educación Intercultural: la voz del profesorado

María Amparo Calatayud Salom

Universidad de Valencia

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con una muestra de 1207 profesores de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana sobre las demandas formativas y características que debería de reunir una formación permanente de calidad en la actualidad. A través de este estudio se ha demostrado en datos cuantitativos que casi el 80% del profesorado entrevistado manifiesta su preocupación por formarse en educación intercultural, lo cual no hace más que acentuar la necesidad inmediata de diseñar planes de formación y actuación que respondan a esta demanda. Hay que enfrentarse al reto de la inmigración con formación. Formación que ha de ir acompañada también de recursos personales, materiales, curriculares, etc. Apostar por la formación intercultural es apostar por la inclusión, la equidad y la justicia social.

Abstract

This paper presents the results of an investigation made with a sample of 1207 professors of Secondary Education of Comunidad Valenciana on the formative and characteristic demands that would have to reunite a permanent formation of quality at the present time. Through this study which has been demonstrated in quantitative data that almost the 80% of the teaching staff interviewed show their preoccupation to form in intercultural education, does not do more than to accentuate the immediate necessity to design plans of formation and performance that respond to this demand. It is necessary to face the challenge of immigration formation. Formation that are to also go accompanied of personal resources, material, curricular, etc. To bet by the intercultural formation are to bet by the inclusion, the fairness and social justice.

Introducción

En el Congreso de Pedagogía celebrado en Valencia entre los días 13 al 16 de Septiembre de 2004, sobre “*la educación en contextos multicultura-*

les” se confirmó uno de los resultados obtenidos en una investigación realizada recientemente con una muestra de 1207 profesores de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana sobre las principales demandas formativas que presentan los profesionales de la educación.

Datos que nos demuestran que en el marco del progresivo cambio social y cultural, los profesores no están suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno creciente de la inmigración que se refleja en las aulas en las que conviven alumnos de distintas nacionalidades. Resultados que determinan la necesidad de una formación permanente del profesorado para la diversidad cultural y social, dado que, en España hay más de 400.000 alumnos extranjeros de los que la mitad proceden de América Central y del Sur, fundamentalmente de Ecuador y Colombia, seguido de Europa, un 25%, y de origen africano, que representa casi un 19%, sobre todo de Marruecos. Dicha formación debería de adquirir un papel fundamental facilitando la preparación del profesorado para la comprensión y gestión de estrategias de cambio que mejoren sus “capacidades de análisis” de las prácticas educativas.

En la actualidad el profesorado cada vez está más concienciado que la sociedad multicultural en la que vivimos, diversa, mediática y técnica marca nuevos desafíos a los que no es ajena la educación ni, por supuesto, la formación del docente.

La condición postmoderna en una sociedad globalizada reclama una formación permanente que ayude a los profesionales de la educación no sólo a responder a las demandas y necesidades actuales de nuestro contexto sino también una formación que facilite reflexionar sobre su práctica, que ayude a saber enfrentarse a situaciones muy diversas, así como, a saber reaccionar y dar soluciones con fundamento racional y ético. Caminar entre incertidumbres resulta más llevadero si se cuenta con un claustro de profesores formado, capaz de debatir, estudiar y abordar interrogantes y de acordar criterios profesionales y éticos compartidos con respeto al tratamiento de la interculturalidad en el centro educativo.

Ante el incremento de la inmigración y la proliferación de sociedades multiétnicas, el ex director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, defiende el valor de la educación como factor de integración de diferentes culturas, dado que “la educación da libertad para poder participar en la vida pública y permite a los ciudadanos que tengan sus propias respuestas y no tengan que pedir las prestadas”.

Pues bien, ante esta realidad este artículo presenta los resultados de una investigación que, entre otros objetivos, trató de indagar sobre cuáles son las

principales demandas de formación del profesorado, así como también, nos ayudó a vislumbrar una serie de supuestos generales que debería de reunir una formación permanente de calidad, en la actualidad, según la muestra de profesorado consultada.

Un gran desafío: La Formación del Profesorado en tiempos de globalización. La realidad de la interculturalidad

“Vamos pasando poco a poco desde una sociedad monocultural a una sociedad multicultural, multiétnica y plurilingüe, motivada por el imparable auge de la inmigración, auspiciada por el descenso de natalidad en los países de nuestro entorno, así como por la existencia de puestos de trabajo no cubiertos por trabajadores locales. El incremento del multiculturalismo plantea claras demandas educativas, tanto de escolarización como de formación”. (Marcelo, 2001, pág. 11).

En un mundo globalizado como en el que vivimos se producen cada vez más movimientos migratorios. Personas que emigran de forma forzada por las circunstancias de los países de origen. Obviamente, se trata de familias que buscan integrarse en la comunidad y una forma de integrarse es llevar a sus hijos a las escuelas. Por tanto, la institución escolar ha de prever procesos de planificación de la escolarización, mapa escolar, acogida de alumnado de incorporación tardía, a veces, en pleno curso escolar y, sobre todo, de un aumento notable de la heterogeneidad del alumnado. En definitiva de lo que se trata es de acoger a las familias que vienen de otros países con sus hijos, tratando de que se incorporen con la máxima normalidad al sistema educativo español, evitando la marginalidad y educándolos en un mundo plural.

Por ejemplo, en un estudio de CC. OO. (2002) se acredita que el número de alumnos inmigrantes escolarizados en el sistema educativo español se ha multiplicado casi por cinco en los últimos 10 años hasta suponer un 2,9 % del total. Además, casi 8 de cada diez están escolarizados en centros públicos.

Indudablemente esta gran heterogeneidad de alumnado está suscitando situaciones problemáticas en los centros educativos que reclaman de soluciones tanto organizativas como curriculares creativas que den respuesta a dichas demandas.

La escuela como institución fundamental de socialización se encuentra en la encrucijada de educar en contenidos, valores y actitudes que entran en conflicto con las concepciones propias de otras culturas. La misma estructu-

ra escolar propicia procesos convergentes ante una realidad que precisa de diferentes estrategias divergentes. Este es uno de los principales retos de la escuela en las sociedades actuales: atender a la diversidad y heterogeneidad de personas, culturas que cada vez es mayor en nuestros centros educativos. Como señala Esteve (2004, 2003), “enseñar hoy es algo cualitativamente más difícil de lo que era hace treinta años. La escolarización plena supone trabajar en un nuevo contexto, en el que nuestros profesores han de aprender a afrontar nuevos conflictos que les ponen duramente a prueba y que les exigen un fuerte desgaste personal” (Esteve, 2004, pág. 104).

La postmodernidad se impregna en todos los ámbitos de la actividad humana y, tanto la educación como la formación del profesorado no pueden estar al margen de su influencia. Como plantea Montero (1996), estamos asistiendo a una situación en la que cada vez se le reclama al profesorado que esté preparado para afrontar cuestiones diferentes de las relacionadas con el “dar clase”, por ejemplo, tareas de gestión, de organización, de atención a la diversidad, multiculturalidad, etc. Por lo tanto, a medida que pasa el tiempo y en función de una cultura más cambiante y compleja “el trabajo de los profesores no sólo no se simplifica sino que se intensifica”, es decir, reclama nuevas tareas, nuevas estrategias y conceptos, una adaptación profesional constante. Paradójicamente, ni las posibilidades laborales, ni la formación continua, etc. parecen tener esto en cuenta (Hargreaves, 1994).

“En primer lugar, conforme la presión de la postmodernidad se deja sentir, se amplían las funciones de los profesores y han de enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican conforme se aceleran los cambios, creando la sensación de sobrecarga entre los profesores y directores responsables de llevarlas a cabo. Cada vez más los cambios son impuestos y el calendario para su implantación se trunca. En tercer lugar, con el colapso de la certidumbre moral, las viejas metas y propósitos comienzan a desmoronarse, pero existen pocos substitutos que tomen su lugar. En cuarto lugar, los métodos y estrategias que los profesores utilizan, así como, el conocimiento que les justifica, se están criticando constantemente- incluso entre los propios profesores- en la medida en que las certezas científicas pierden credibilidad” (Hargreaves, 1994, pág.4).

Por tanto, es necesario repensar los modelos, procesos y estrategias con los que trabaja actualmente el conjunto del profesorado en los centros educativos, atendiendo a los principios de diversificación curricular y de inclusión.

Metodología de la investigación

En este punto explicitaremos algunos de los objetivos que pretendimos conseguir, los métodos que utilizamos para ello, así como la descripción general de la muestra participante en la presente investigación.

Objetivos de la investigación

Se trata de una investigación que tiene como objeto de estudio valorar los modelos y procesos de formación permanente del profesorado, su relación tanto con la innovación y la profesionalización, así como, su contribución a la mejora de la calidad general de la enseñanza. Dicho estudio está dirigido a evaluar la formación permanente que el profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana (ESO, Bachillerato, F.P) recibe de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE).

Los objetivos que planteamos fueron los siguientes:

- Obtener datos sobre el grado de adecuación de la oferta de actividades de formación a las necesidades y demandas reales del sistema educativo, de los centros y del profesorado.
- Identificar y analizar las condiciones (laborables, profesionales, de status, psicológicas,...) del profesorado que dificultan o favorecen los procesos de formación permanente y desarrollo profesional.
- Valorar la eficacia y la eficiencia en cuanto al uso de los recursos utilizados para planificar y llevar a cabo dicha oferta (dotación de recursos puestos al servicio de la formación permanente y la gestión de los mismos).
- Comprobar la incidencia en la práctica docente de las actividades de formación que se llevan a cabo (cambios reales introducidos en la práctica educativa por el profesorado que participa en las actividades formativas). Evaluar el impacto de la acción formativa en el sistema escolar.
- Conocer la opinión, satisfacción, expectativas e interés del profesorado en relación con las actividades de formación permanente (propuestas de mejora,...).
- Analizar las modalidades de formación o desarrollo profesional más idóneas para la formación permanente del profesorado.
- Conocer y valorar la situación actual de los asesores/as de formación para intentar reconstruir una política de formación y de cultura formativa.

- Elaborar conclusiones respecto a los modelos de formación propuestos por la Administración, así como, la relación con indicadores de innovación y de desarrollo profesional del profesorado que permitan una mejora de las actuaciones y modalidades en la formación permanente.
- Identificar los requisitos que debería de reunir una formación permanente de calidad, así como las principales demandas formativas del profesorado.

Es sobre este último objetivo sobre el cual versa el presente artículo.

Metodología utilizada

Se plantearon distintos instrumentos de recogida de la información: entrevistas individuales en profundidad (a la inspección, a asesores/as de CEFIREs, al Servicio de Formación del Profesorado, a profesores/as, etc.), un cuestionario con preguntas cerradas (escalas de estimación, tipo Likert, escalas de frecuencias) y abiertas, grupos de discusión, observación directa, recopilación de materiales, revisión de evidencias documentales (memorias, actas...), etc.

Para conseguir la validación del cuestionario dirigido al profesorado se realizó una consulta a profesionales relevantes dentro del ámbito de la Administración Educativa, a profesores, instituciones de representación, etc. La principal fuente de recogida de información fue mediante encuesta autocumplimentada por los profesores de Educación Secundaria en los propios centros e Institutos.

Descripción de la muestra

Configuración de la Muestra del estudio

La realización de la investigación ha tenido como colectivo objeto de estudio a los profesores de Educación Secundaria que imparten docencia tanto en los Centros de Educación Primaria (que aún tienen el primer ciclo de ESO) como en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana.

Por tanto, los estratos originales para el estudio han sido dos:

- * Centros de Educación Primaria (con el Primer Ciclo de la Educación Secundaria).
- * Institutos de Educación Secundaria.

Así mismo, estos estratos se han subdividido, según la titularidad en:

- * Públicos.
- * Concertados

Finalmente, a nivel autonómico se han dividido según la provincia:

- * Alicante.
- * Castellón.
- * Valencia.

El Universo de Centros docentes distribuidos por su tipología donde se imparte Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana, y de profesores de enseñanza secundaria es el siguiente:

Tipos de Centros	Públicos	Privados	Total
Centros Educación Primaria (que imparten Primer Ciclo de la ESO).	499	334	833
Institutos de Educación Secundaria	299	378	677
Total	798	712	1.510
Total Colectivo de Profesores		20.117	

El tamaño muestral propuesto que permitió la obtención de resultados con un alto grado de fiabilidad fue el siguiente:

Tipos de Centros	Número de centros	Número de profesores/as.
Centros Educación Primaria (Públicos) (imparten primer ciclo de la ESO)	70	770
Centros Educación Primaria (Privados/ Concertados) (imparten primer ciclo de la ESO)	45	270
Institutos Educación Secundaria (Públicos)	40	400
Institutos de Educación Secundaria (Privados).	45	360
Total	200	1800

El tamaño muestral propuesto, 1800 entrevistas a profesores/as, implica asumir un margen de error de +/-1,95 % para un coeficiente de confianza del 95,5%.

Para obtener la muestra para cada estrato se utilizó el *muestreo sistemático dentro de cada estrato*, así la distribución de la muestra total por provincias fue la siguiente:

Provincias	Número de centros	Número de profesores/as.
Alicante.	50	450
Castellón.	25	225
Valencia.	125	1125
Total	200	1800

El número de la muestra en cada estrato se determinó repartiendo entre los estratos el número de centros de la muestra de la comunidad proporcionalmente al tamaño del estrato en la población. La selección de los profesores se efectuó atendiendo a su disponibilidad en los centros seleccionados.

En general, el tamaño muestral final que permitió la obtención de resultados con un alto grado de fiabilidad fue el siguiente:

Número de Centros entrevistados:

Centros	Valencia	Castellón	Alicante
Público	52	17	43
Concertado/Privado	73	8	7
Total	125	25	50

Profesores	Total	Valencia	Castellón	Alicante
Público	837	437	109	287
Concertado	357	255	61	41
Privado	24	23	—	1
Total	1.218	715	170	329

Algunos resultados y conclusiones relevantes

¿Cuáles son los supuestos que han de regir la Formación Permanente del Profesorado?

De entre los resultados obtenidos en la investigación, en relación con las características que debería de reunir una Formación Permanente de calidad, el profesorado participante (1207 docentes de Educación Secundaria) afirma que necesita una formación que, sobre todo, reúna las siguientes premisas:

- *Formación que de respuesta a las necesidades reales del profesorado.*

- *Formación que incida en la innovación pedagógica, reflexión sobre la práctica docente,...*
- *Calidad de los ponentes que intervienen en las acciones formativas.*
- *Formación que ayude al profesorado a tener una actualización científica y didáctica.*
- *Aplicación práctica de los contenidos trabajados en las acciones formativas.*
- *Mayor nivel de inversión de recursos (personales, materiales, tecnológicos, etc.) en formación.*
- *Formación que combine teoría y práctica.*
- *Un horario lectivo y flexible, según necesidades formativas.*
- *Formación que facilite la colaboración entre los distintos centros.*
- *Formación que utilice los avances Tecnológicos.*
- *Seguimiento y evaluación de las actividades formativas en los propios centros de trabajo del profesorado.*
- *La potenciación de espacios de reflexión que faciliten el intercambio de conocimientos y experiencias.*
- *Formación obligatoria en el sentido estricto de la palabra.*
- *Formación que permita la promoción profesional.*
- *Formación integrada dentro de un itinerario formativo flexible.*
- *Oferta formativa variada y de calidad.*
- *Debe responder a un plan estratégico y eficaz para conseguir objetivos concretos. Impacto en el aula y en el centro.*
- *Formación que esté bien canalizada y llegue a los centros a tiempo.*
- *Formación vinculada o con Convenios con la Universidad.*
- *Formación que tenga claros los criterios de inscripción a las actividades formativas.*
- *Formación en la que también tuvieran acceso los docentes de la concertada y privada.*
- *Control en el acceso a la formación.*
- *Formación que sea evaluada.*
- *Desligar la formación de los sexenios.*
- *Formación que tenga en cuenta la realidad de los centros educativos (recursos, etc.).*

Como conclusión comentar que, fundamentalmente, el profesorado participante en la investigación solicita una formación que atienda y esté ligada a las siguientes características:

- Conectada a las necesidades formativas del profesorado en la práctica.
- Contextualizada al centro educativo y al desarrollo de procesos de mejora en equipo.
- Al desarrollo de procesos de reflexión a través de la relación entre teoría y práctica.
- A la diversificación de la oferta en función de la detección de niveles de formación.
- A la configuración de itinerarios formativos en los respectivos centros.
- A la reorientación del proceso y planificación de la formación a través de procedimientos de evaluación y seguimiento.

Principales demandas formativas del profesorado. La realidad demandada

Según dicho estudio el profesorado participante en la investigación reclama una Formación que, sobre todo, atienda a los siguientes ámbitos:

- Metodologías diversas de enseñanza que pueda luego incorporar en su práctica docente (87,4% del profesorado consultado)
- Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (82,1%)
- Actualización científica en los contenidos de las materias, áreas, ciclos formativos, etc. (80,8).
- *Atención a la diversidad, atención a alumnos inmigrantes* (79,8%).
- Procesos de calidad y de mejora continua del centro educativo (75,3%).
- Conocimientos sobre las características evolutivas del alumnado y sus procesos de aprendizaje escolar (69,6%).
- Habilidades sociales, trabajo en grupo, comunicación interpersonal (69,8%).
- Disciplina escolar (67,5%).
- Reducción de la ansiedad y estrés profesional ante los nuevos problemas educativos (60,4%).
- Técnicas de orientación y tutoría (58,3%).
- Temas transversales (54,5%).
- Principios generales sobre la enseñanza en un determinado nivel educativo (47,7%).
- Aspectos relativos a la evaluación (45,2%).
- La mejora del funcionamiento, gestión y organización del centro educativo a través de documentos institucionales (38,8%).

Vemos que de entre las 4 demandas formativas más importantes se presenta en casi el 80% del profesorado entrevistado, la necesidad de formación en educación intercultural para atender al gran desafío que supone la multiculturalidad y los problemas que genera la diversidad cultural tanto a nivel del profesorado, alumnado y centro educativo. Realidad formativa que reclama con urgencia que las Administraciones Educativas diseñen planes de formación del profesorado para una educación intercultural. Pensamos que dicha formación debería de incidir no sólo en aspectos puramente técnicos sino en el conocimiento de las características del alumnado de otras culturas y en todas sus dimensiones (culturales, sociales, económicas, religiosas, sociológicas, etc.). Formación que necesita de un cambio en las estrategias curriculares relacionadas con la planificación, desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación, etc. así como también, en su metodología de trabajo.

Consideraciones finales

A través de este estudio se ha demostrado en datos cuantitativos contrastados con metodología cualitativa, cuáles son las principales demandas reales de formación del profesorado en la actualidad.

De forma intuitiva se venía observando entre los profesionales de la educación la necesidad de una formación para la diversidad cultural, social y lingüística. El resultado obtenido de casi el 80% del profesorado entrevistado que manifiesta su preocupación por formarse en estos temas no hace más que acentuar la necesidad inmediata de diseñar planes de formación y actuación que respondan a esta demanda.

Autores como Sánchez, Serrano y Mesa (1992, pág. 7), inciden en afirmar que “está suficientemente demostrado y asumido por nuestra sociedad y por nuestra comunidad científica educativa que el profesorado es el elemento clave para la puesta en práctica de cualquier cambio en el Sistema Educativo. Consecuentemente, su preparación supone un reto en todo momento, pero especialmente en épocas de reforma, ya que el éxito o fracaso de ésta pasa en gran medida por el compromiso y la preparación de los profesores para llevarla a cabo”. Actualmente nos enfrentamos con el reto de la inmigración al que tenemos que responder, primeramente, con una determinada formación. Formación que ha de ir acompañada de recursos personales, materiales, curriculares, etc. y que, sobre todo, debería de reunir las características que según la muestra participante en la investigación se señalan como las más determinantes para una formación permanente de calidad.

Formación que se considera como factor clave para una educación de calidad. Afirmación compartida por los profesionales de la educación, la Administración Educativa, legisladores, etc. Pues bien, ante esta realidad por qué todos y todas no nos implicamos en el proceso y reto que supone la educación intercultural. Un desafío para todos los profesionales de la educación comprometidos con la equidad y la justicia social.

Referencias

- CC.OO. (2002). *Los Hijos de inmigrantes en España*. Madrid: CC.OO.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 2004.
- Hargreaves A. (1994). *Changing Teachers changing times*. Chicago: Teachers College Pres.
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis. Educación.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En AA.VV.: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, S., Serrano, L. y Mesa, C. (1992). *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada: Universidad de Granada.

El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno

Beatriz Fernández Muñiz, Leticia Suárez Álvarez y Emilio Álvarez Arregui
Universidad de Oviedo

Resumen

A la hora de afrontar el cambio que supone la adaptación de los estudios universitarios actuales al EEES, se perfila como clave conocer las deficiencias del sistema actual en aras a poner solución a las mismas para obtener como resultado individuos con mejores niveles de capacitación y especialización en diferentes áreas de conocimiento. No en vano, los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia, reforzados con los Comunicados de Praga, Berlín y Bergen, dejan patente el compromiso con la conversión de los planes de estudio de diferentes países del viejo continente en un Sistema Europeo de Formación Superior capaz de fomentar e incrementar el empleo. En este sentido, el presente trabajo lleva a cabo un análisis de las percepciones que los alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Gijón tienen sobre la metodología docente empleada así como su opinión sobre los posibles aspectos de mejora vinculados a sus expectativas para el empleo futuro. De esta forma, el análisis estadístico de la información obtenida permite establecer pautas de mejora en la docencia, superando las debilidades actuales y, facilitando al mismo tiempo, la consecución de profesionales satisfechos con la formación proporcionada para su rentabilización futura.

Abstract

Adapting current university education to the ESHE will mean considerable change. It will be essential to understand the deficiencies of the current system in order to be able to resolve them, with the goal being individuals with superior competences. Indeed, the objectives outlined in the Bologna Declaration, and reiterated with the communiqués of Prague, Berlin and Bergen, reflect the commitment of the various European countries to converting their university syllabuses into a European System for Higher Education capable of favouring and increasing employment. In this respect, the current work analyses the perceptions of students in their first year at the Gijón College of Industrial Technical Engineering about the educational metho-

dology used, as well as their opinions about possible improvements in relation to their expectations for future employment. On the basis of the statistical data analysis carried out, the work offers guidelines for improving teaching methodologies. These should help overcome the current weaknesses and at the same time facilitate the preparation of professionals satisfied with the education they receive and confident that it will serve them well in the future.

Introducción

La enseñanza universitaria se ve presionada una vez más como resultado de las modificaciones, demandas, necesidades y expectativas que se vienen produciendo desde los ámbitos sociales, económicos, tecnológicos, políticos, educativos e institucionales que la acoge y sobre los que se proyecta simultáneamente. Estas situaciones vienen derivando en propuestas de cambios que a la larga se han convertido en una constante, dada la mayor frecuencia con la que aparecen.

A modo de ejemplo baste recordar como la variabilidad de las demandas dirigidas hacia la Universidad atienden a referentes situacionales. En los años 80 el énfasis de los indicadores estuvo vinculado a unos ideales democráticos donde la igualdad de oportunidades de los diferentes sectores sociales tuvo como resultado una generalización del alumnado universitario, un incremento de las universidades y una alta contratación de docentes, por citar algunas cuestiones relevantes. Conseguido parcialmente este objetivo las prioridades se orientaron en los 90 hacia la calidad de los servicios con la finalidad de incorporar mejoras en el modelo universitario. Esta forma de proceder se manifestó como insuficiente y, actualmente, se ha vuelto más compleja al encontrarnos en un proceso de convergencia en la Educación Europea Superior que ha venido acompañado de Cumbres de Jefes de Estado (Barcelona, 2002), Informes del Parlamento Europeo (2002) o Declaraciones y Comunicados periódicos que a manera de recordatorio vienen respaldando y encauzando el proceso. Cabe recordar a este respecto las propuestas ya planteadas en la Sorbona, 1998; en Bolonia, 1999; en Praga, 2001; en Berlín; 2003; en Bergen, 2005; y que seguirán concretándose en Londres en 2007. Las directrices que se plantean en su conjunto configuran lo que se ha venido en llamar “Convergencia Europea” en materia educativa. En este marco no se pretende homogeneizar currículos o procedimientos sino las competencias y habilidades propias de cada titulación. Es por ello que cada universidad deberá desarrollar planes y estrategias coherentes (De Miguel, 2005) con su realidad socioeducativa y profesional y las proyecciones de futuro que plantee.

Como es lógico las inseguridades, los recelos, las inquietudes y las incertidumbres han aparecido, más cuando se van poniendo de relieve las problemáticas que acompañan propuestas de cambio cultural de gran envergadura en espacios que se tornan cada vez más complejos (Fullan, 1998; Monereo y Pozo, 2003a, 2003b; Álvarez y Pérez, 2004); si atendemos a la deslocalización de las comunidades educativas a las que se dirigen (Castells, 2000a, 2000b); la extensión de la multiculturalidad (Morín, 2000); y el constante desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que van abriendo vías para difundir la información y generar nuevas modalidades de aprendizaje, pero también abriendo brechas digitales de distinta consideración (Area Moreira, 2000; Cabero, 2002; Zabalza, 2002).

Las nuevas situaciones que se plantean para la enseñanza en general y la enseñanza superior en particular reclama una indagación continuada en las comunidades educativas para detectar las reacciones que se suceden en la realidad cotidiana de manera que se puedan ir estableciendo mapas de indicadores que reflejen los puntos fuertes, las debilidades o las carencias en los distintos ámbitos organizativos y en las personas para actuar en consecuencia (Apodaca – Grad, 2002; JCSEE, 2003; Moreno y Azcárate, 2003; Villar Angulo (coord.) 2004; Sevillano, 2004; Villar Angulo y De la Rosa, 2004; GIDEPA, 2005). De ahí las aportaciones que se presentan posteriormente.

Método

Diseño de la investigación

Un grupo de profesores de la Universidad de Oviedo vinculados a distintos Departamentos –Ciencias de la Educación, Administración de Empresas y Contabilidad– hemos iniciado un proceso de investigación sobre distintas cohortes de estudiantes en diversas Facultades y Escuelas de nuestra Universidad. Atendiendo a un marco general se ha abordado en esta primera fase un Análisis Exploratorio de las expectativas del alumnado cuando ingresa en la Universidad. Los objetivos de nuestra investigación han sido los siguientes:

- Valorar la docencia desde una perspectiva general y los apoyos institucionales que recibe.
- Detectar la metodología que los alumnos consideran que debe ser objeto de atención preferente por parte de los docentes en sus clases,

la forma en que se deben adquirir los conocimientos y los procesos de evaluación.

- Revisar la importancia que conceden a la planificación, los objetivos, los contenidos y el peso de las asignaturas en su carrera.
- Considerar los aspectos vinculados a la profesionalización docente en cuanto a los espacios de relaciones que se generan, las dificultades que encuentran para establecerlos y las preocupaciones de futuro sobre estas cuestiones.
- Explorar el grado de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los docentes.

Las dimensiones específicas bajo las que se articulan los objetivos indicados actúan a manera de indicadores de la cultura de los estudiantes universitarios y hacen referencia a la docencia, los apoyos institucionales, la metodología, el currículum, la profesionalización docente y la aplicación didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación.

La población objetivo de este estudio empírico ha sido en esta primera fase los alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Gijón de la Universidad de Oviedo, de las especialidades de Mecánica, Electricidad, Química y Electrónica Industrial. El universo está configurado por un total de 700 alumnos. La recogida de la información se ha llevado a cabo a través de un cuestionario de elaboración propia donde se han tenido en cuenta otras investigaciones previas (GIDEPA, 2005; De Miguel, 1998a, 1998b). Al final se ha obtenido un total de 109 encuestas válidas, lo que supone una tasa de respuesta del 15,6% y un error muestral del 8,8% para un nivel de confianza del 95%. La Ficha Técnica de este módulo de la Investigación queda recogida de manera esquemática en la *Tabla 1*.

Tabla 1. *Ficha Técnica de la Investigación*

Universo	Alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Gijón
Tamaño de la población	700 alumnos
Tamaño de la muestra	109 encuestas válidas pertenecientes a distintas especialidades
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado proporcional
Error muestral	8,8%
Nivel de confianza	95%; $Z=1,96$; $p=q=0,5$
Período de realización del trabajo de campo	Diciembre 2005 – Enero 2006

Características de la muestra

Las variables de clasificación incorporadas en el cuestionario nos permitieron identificar las características más relevantes de los individuos integrantes e la muestra. Concretamente, nos ha parecido importante conocer el sexo, la edad, el tipo de centro de estudio de bachiller, la nota media de bachiller, el grado de dominio de la informática, la disponibilidad de ordenador y acceso a Internet y el tiempo medio de uso diario del ordenador tanto para el estudio como el ocio.

Los encuestados son un grupo de jóvenes, varones en mayor parte (74%), con una edad comprendida entre los 18 y los 27 años y con una media de 19,63. La mayor parte proceden de centros públicos, en concreto, el 74% de los mismos, obteniendo la mayoría de ellos (66%) una nota media de notable o superior. La práctica totalidad de los encuestados (97%) poseen ordenador propio y el acceso a Internet desde su domicilio está muy generalizado (82%). Estas personas trabajan con distintos programas informáticos de los que destacan por su frecuencia de uso el procesador de textos Word y los navegadores de Internet dado que más de un 95% de los mismos manifiestan tener conocimientos a nivel de usuario o de experto, seguidos de la hoja de cálculo Excel (donde el 72% de los integrantes de la muestra reconocen tener conocimientos bien a nivel de usuario o de experto), de presentaciones Powerpoint (61%) y, finalmente, la base de datos Access, ya que un 20% de los encuestados desconocen la existencia de dicho programa.

En su mayor parte, utilizan el ordenador para actividades de ocio (86%), incluso el 40% de los encuestados dedican a esta actividad más de una hora frente al 15% que lo utilizan más de 1 hora para actividades relacionadas con su estudio. Asimismo, destaca el hecho de que los encuestados consideran que su formación en el manejo de las nuevas tecnologías no afecta a su rendimiento académico, puesto que el 73% de los mismos creen que dicho efecto es nulo o casi nulo. Sin embargo, la mayoría, en concreto el 63%, tiene la expectativa de alcanzar una alta capacitación en el manejo de las TIC una vez finalizados sus estudios universitarios.

Resultados

Análisis descriptivo básico

El análisis descriptivo básico de la información recopilada a través del cuestionario arroja los siguientes resultados. La *Tabla 2* recoge la importan-

Tabla 2. *Docencia y Metodología*

Factores a tener en cuenta por los docentes universitarios en la formación didáctica de los alumnos	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Conocimiento y aplicación de las metodologías didácticas adecuadas	4,20	4,6%	7,3%	88,1%
Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	4,02	6,4%	16,5%	77,0%
Uso objetivo de los procesos de evaluación	4,19	3,7%	15,6%	80,7%
Capacidad para comunicar sus conocimientos	4,60	0%	8,3%	91,7%
Generación de redes de aprendizaje entre docentes, entre alumnos, entre alumnos y docentes...	4,09	4,6%	19,3%	76,1%
Preocupaciones de los docentes desde la perspectiva de los alumnos	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Intentar que se comprendan los contenidos que transmiten	4,57	4,6%	2,8%	92,6%
Fomentar el interés de los estudiantes por las asignaturas	4,32	3,7%	11,9%	84,4%
Potenciar la comunicación y la participación del alumno	3,84	6,4%	24,8%	68,8%
Promover la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje	3,99	6,4%	22,9%	70,6%
Materiales que deberían utilizar los docentes	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Materiales clásicos (encerado, retroproyector)	3,95	8,3%	17,4%	74,3%
Materiales impresos preparados para la asignatura	4,10	3,7%	15,6%	80,7%
Materiales del entorno laboral	4,09	4,6%	16,5%	78,9%
Materiales tecnológicos avanzados	3,85	5,5%	31,2%	63,3%
Materiales divulgados por editoriales	3,19	21,3%	44,4%	34,3%
Medio por el que se han de adquirir los conocimientos	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Exposiciones orales	3,39	15,7%	41,7%	42,6%
Apuntes	3,97	4,6%	17,4%	78,0%
Utilización de manuales, obras seleccionadas, libros	3,59	12,8%	30,3%	56,9%
Simulaciones, casos	4,09	3,8%	9,4%	86,8%
Indagación bibliográfica, consultas en la red	3,06	26,9%	46,3%	26,8%
Elaboración de trabajos individuales / grupales	3,34	20,2%	33,9%	45,9%
Organización de debates	3,20	26,2%	28,2%	45,6%
Procesos de evaluación que deberían utilizar los docentes	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
El nivel de conocimientos alcanzados en relación a los objetivos	4,12	4,6%	9,2%	86,2%
Las exigencias del desempeño profesional	3,80	5,6%	28,7%	65,8%
La calidad de las respuestas en las pruebas orales o escritas	3,85	4,6%	23,9%	71,6%
La calidad de los trabajos realizados	3,96	6,5%	15,7%	77,8%
La asistencia y participación en clase o situaciones alternativas	3,87	11,0%	22,9%	66,1%
El interés manifestado y contrastado en las tutorías	3,45	21,3%	25,0%	53,7%
La autoevaluación argumentada del alumno	3,25	25,0%	31,5%	43,6%

cia que los alumnos conceden a determinadas actitudes y comportamientos de los docentes universitarios en el proceso de su formación didáctica. Así, se observa que los alumnos perciben que lo más importante para su formación es que los docentes tengan capacidad para comunicar y transmitir de forma adecuada sus conocimientos. Además, parece ser que la metodología utilizada por el docente influye sobre la formación real del alumno, puesto que la gran mayoría de los mismos (88,1%) consideran que el conocimiento y aplicación de las metodologías didácticas adecuadas por parte del profesorado es importante para su aprendizaje efectivo. Del mismo modo, los alumnos creen que es muy importante que el profesorado haga un uso objetivo de los procesos de evaluación.

Asimismo, se observa que las principales preocupaciones de los docentes en el desarrollo de las clases se orientan a la comprensión de los contenidos que transmiten y a fomentar el interés de los estudiantes por sus asignaturas. Por el contrario, el alumnado concede una menor importancia al hecho de que los docentes potencien su participación en las clases y los hagan responsables de su proceso de aprendizaje. En cuanto a los recursos que consideran deben utilizar los docentes, se detecta claramente la preferencia de los alumnos por la utilización de materiales impresos preparados específicamente para la asignatura concreta y de materiales del entorno laboral propio de la materia. En el otro extremo figuran los medios divulgados por editoriales (libros), puesto que más de un 20% de los alumnos no están de acuerdo en que los docentes utilicen dichos materiales. Adicionalmente, los alumnos prefieren que los docentes transmitan los conocimientos a través del desarrollo de casos prácticos y simulación de situaciones reales, ya que el 86,8% de los mismos consideran tales actividades como fundamentales en el proceso de su aprendizaje. Además, consideran que los apuntes también constituyen un recurso muy importante para transmitir conocimientos, mientras que parecen estar en contra de la indagación bibliográfica y de las consultas en la red, de la organización de debates y de la elaboración de trabajos, ya sean en grupo o individuales, ya que el 26,9%, el 26,2% y el 20,2% de los alumnos consideran, respectivamente, que se ha de prestar poca importancia a tales actividades en la enseñanza universitaria. Nos encontramos aquí con un problema relevante en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, puesto que precisamente son éstas las metodologías que se pretenden potenciar para una mayor comprensión de los contenidos transmitidos, haciéndose necesario un cambio cultural.

Finalmente, la inmensa mayoría del alumnado (86,2%) considera que a la hora de calificar las diversas materias el profesorado debería tener en

cuenta el nivel de conocimientos alcanzados en relación a los objetivos planteados en las mismas. Además, reseñan como relevante que se valore la calidad de los trabajos realizados (77,8%) y las respuestas en las pruebas orales o escritas (71,6%). Por el contrario, los sistemas menos valorados son la autoevaluación argumentada y el interés manifestado en las tutorías, ya que el 25% y el 21,3% de los alumnos de la muestra consideran, respectivamente, que se ha de prestar poca importancia a dichos procesos.

La *Tabla 3* recoge la opinión de los alumnos sobre el currículo y la profesionalización de los docentes. Así, observamos que la mayoría de los alumnos informan que los docentes deberían esforzarse más en tratar de orientar, asesorar y guiar sus aprendizajes, además de motivarles. Paralelamente, podemos observar que la mayor parte de los alumnos indican que los programas abordan los aspectos sustanciales, pero que sería posible eliminar algún objetivo sin que ello implique reducción del nivel de la materia. En la misma línea, se detecta un grupo importante de alumnos (20,2%) que no perciben una relación entre la ampliación de los objetivos y la mejora de la asignatura. En cuanto al contenido de las asignaturas, se valora su relación con el desarrollo de sus capacidades, de sus habilidades y de sus destrezas, además de la realidad sociolaboral. Por otro lado, el alumnado cree que los créditos prácticos constituyen un complemento de la formación teórica, pero se detecta un grupo importante (23,1%) que opina que estos créditos no contribuyen al desarrollo de sus futuras capacidades profesionales. En cuanto a los aspectos vinculados a la profesionalización de los docentes, se observa la baja importancia que confieren a las relaciones que éstos promueven, así como a la calidad de los trabajos y pruebas impulsadas por los mismos. Además, dos de las acciones de los docentes donde se aprecia dificultad y que resultan muy importantes para los alumnos, son el hecho de motivar y captar su atención y contribuir a formarlos no sólo como profesionales, sino también como personas. En el extremo opuesto no encuentran grandes dificultades a la hora de que el profesorado prepare sus clases y organice el tiempo de las sesiones a impartir. Por último, la *Figura 3* refleja los aspectos docentes que más preocupación despiertan en el alumno. A la luz de los resultados obtenidos destacan el hecho de que no estén actualizados, que tengan deficiencias pedagógicas y que no tengan en consideración la diversidad del alumnado. Por el contrario, no les parece muy preocupante que no incorporen las TIC en la enseñanza ordinaria.

En la *Tabla 4* se recoge la valoración del alumnado sobre las TIC. Así se observa, que los efectos más valorados por los alumnos se asocian al desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información (46%), la

Tabla 3. *Currículo y Profesionalización*

Orientación de los esfuerzos de los docentes	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Planificar, organizar y evaluar los temas y actividades que plantean	3,64	7,3%	33,9%	58,7%
Motivar hacia el aprendizaje	3,89	7,3%	22,9%	69,7%
Orientar, asesorar y guiar mis aprendizajes	4,02	3,7%	22,0%	74,3%
Adecuación de los objetivos de las asignaturas	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Parecen necesarios dado que abordan los aspectos sustanciales	3,43	12,8%	36,7%	50,5%
Podrían eliminarse algunos objetivos sin bajar el nivel de la materia	3,51	13,8%	33,9%	52,3%
Si pudieran ampliarse, podría mejorarse la asignatura.	3,15	20,2%	46,8%	33,1%
Contenido de las asignaturas	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
La realidad sociolaboral	4,22	6,4%	11,0%	82,6%
El desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas del alumnado	4,20	3,7%	10,1%	86,3%
Adecuación de los créditos prácticos	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Permiten desarrollar las dimensiones profesionales	3,41	23,1%	25,0%	51,8%
Complementan la formación teórica	3,83	15,7%	11,1%	73,2%
Satisfacción de los alumnos con aspectos vinculados a los docentes	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Las relaciones que establezco	3,24	17,6%	43,5%	38,9%
El interés que demuestran ante mis intervenciones, en el aula, en la red...	3,14	2,9%	40,4%	36,7%
La calidad de los trabajos y pruebas que promueven	3,17	20,2%	44,0%	35,8%
La superación de las materias en base a los criterios que se fijen entre las partes afectadas	3,30	10,2%	55,6%	34,3%
Carencias percibidas en los docentes	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Motivar y captar nuestra atención	3,63	11,9%	29,4%	58,7%
Preparar las clases y organizar los tiempos de las sesiones	3,16	23,1%	38,0%	38,9%
Evaluar	3,17	17,4%	52,3%	30,2%
Tutorar	3,15	16,5%	55,0%	28,4%
Ayudarnos a formarnos como personas, y no sólo como profesionales	3,27	24,8%	32,1%	43,1%
Aspectos de los docentes que preocupan al alumno	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
No estén actualizados (sobre la materia, investigación...)	3,77	11,9%	21,1%	66,9%
Tengan deficiencias en formación pedagógica y metodológica	3,87	9,3%	22,2%	68,5%
No incorporen las TIC en la enseñanza ordinaria	3,36	18,3%	35,8%	45,8%
Tengan dificultades para trabajar en colaboración con otros colegas	3,47	11,9%	42,2%	45,8%
No tengan en cuenta la diversidad del alumnado	3,88	7,3%	27,5%	65,1%

Tabla 4. *Valoración de las TIC por parte del alumnado*

Consecuencias del uso de las TIC por parte de los docentes	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Mejor calidad de acceso a los materiales didácticos	3,31	16,5%	40,4%	41,3%
Incremento del interés y motivación	3,12	19,2%	45,0%	32,1%
Disponer de canales de comunicación eficaces en todo momento	3,26	15,6%	41,3%	39,5%
Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información	3,40	14,6%	35,8%	45,9%
Posibilidad de solucionar dudas sobre el programa y la materia de manera más eficaz	3,27	17,4%	39,4%	41,3%
Generar redes de contacto y debate desde comunidades virtuales	2,88	28,4%	45,0%	24,8%
Mejor orientación y seguimiento por parte de los docentes de los trabajos realizados	3,25	16,7%	44,0%	37,7%
Una alternativa a la tutoría presencial	3,17	17,4%	33,0%	37,7%
Dificultades percibidas en el uso de las TIC	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Baja disponibilidad de recursos	3,05	27,1%	42,2%	29,3%
Dimensión organizativa (problemas de tiempo, espacio)	3,48	18,3%	27,5%	52,3%
Baja capacitación de los docentes a la hora de utilizarlas	3,27	19,3%	36,7%	41,2%
Desconocimiento de los recursos y de sus posibilidades	3,26	23,0%	34,9%	40,4%
Eficacia percibida de los apoyos institucionales	Valor Medio	Poco Importante	Relativa Importancia	Muy Importante
Dan respuesta a mis necesidades en cuanto a estudios, prácticas, formación, intercambios...	3,00	27,5%	38,5%	34,0%
Cubren mis necesidades de comunicación – información dentro y fuera de la institución	2,96	27,5%	45%	27,6%
Simplifican las tareas administrativas (existen documentos de apoyo, bases de datos...)	2,77	37,0%	38,0%	25,0%
Favorecen la comunicación virtual (Uniovi, Aulanet...)	3,57	12,3%	25,5%	62,3%

mejor calidad de acceso a los materiales didácticos (41,3%) y la posibilidad de solucionar dudas sobre el programa y la materia de manera más eficaz (41,3%). Los efectos menos valorados se asociaron a la posibilidad de generar redes de contacto y debate desde comunidades virtuales, puesto que un 28,4% de los alumnos lo consideraron poco relevante, al igual que el aumento del interés y motivación, un 19,2%. Paralelamente, se recogen las dificultades que los alumnos perciben en el uso de las TIC por parte de los docentes. La mayor dificultad detectada se corresponde con la dimensión organizativa, puesto que este factor fue considerado muy importante por el 52,3% de los integrantes de la muestra, seguida de la baja capacitación percibida en los docentes a la hora de utilizar las nuevas tecnologías (41,2%). En el otro

extremo, los alumnos perciben que la disponibilidad (27,1%) y el grado de conocimiento de los recursos (23%) no generan dificultades para los docentes. Finalmente, refleja la opinión del alumnado sobre los apoyos institucionales que ha venido recibiendo. Así, se puede observar que el principal apoyo institucional detectado es el fomento de la comunicación virtual, mediante la existencia de páginas webs y plataformas digitales. Por el contrario, los alumnos consideran que estos apoyos no simplifican las tareas administrativas, puesto que el 37% de los mismos le conceden nula o escasa importancia a este factor.

Análisis de los antecedentes y efectos de la utilización de las TIC por parte de los docentes

La utilización de las TIC en la docencia universitaria es un elemento básico de diferenciación frente al sistema tradicional que da muestra de la convergencia de la actividad docente con los avances tecnológicos presentes en la sociedad. Asimismo, como se refleja en los descriptivos de la muestra, la familiarización que tienen los alumnos con las TIC es elevada, y sus expectativas sobre la formación en el manejo de las mismas una vez finalizada la carrera universitaria, son de importante cuantía. De esta forma, lograr que el alumnado encuentre satisfacción con su formación requiere que los docentes universitarios utilicen los diferentes recursos tecnológicos de los que disponen para la impartición de sus clases. Así, en el presente apartado procedemos a determinar los antecedentes del manejo de las TIC y su efecto sobre el aprendizaje del alumno, con la finalidad de establecer recomendaciones para los docentes que puedan redundar en una mejor percepción de la calidad de la docencia por parte del alumnado. Así, proponemos un modelo causal, cuyo contraste se realizará a través de un sistema de ecuaciones estructurales, utilizando el paquete estadístico EQS versión 6.1. para Windows. La utilización de dicho programa se justifica porque permite integrar, en el mismo modelo, variables que actúan tanto como dependientes como independientes. En concreto hemos seleccionado las variables vinculadas con las características referentes al contexto en que tiene lugar la actividad docente. Más específicamente, la percepción de los alumnos acerca de la disponibilidad de recursos y la dimensión organizativa para la utilización de las TIC, la percepción del alumno de las características personales de los docentes para utilizar las TIC en sus actividades docentes, el grado de uso de las TIC y, finalmente, la utilidad que encuentra el alumnado del uso de las TIC por parte del profesorado. Estas variables nos permiten establecer, con carác-

ter exploratorio y con la finalidad de orientar futuras investigaciones respecto al tema, las siguientes hipótesis.

H1a: Para el alumno, las características situacionales determinan el uso de las TIC del profesorado

H1b: Para el alumno, las características situacionales referidas a la utilización de las TIC están vinculadas a sus resultados de aprendizaje

H2a: Las características personales de los docentes determinan el grado de uso de las TIC que llevan a cabo, según el alumnado

H2b: Las características del profesorado vinculadas al conocimiento de las TIC, determinan el aprendizaje del alumno

H3: El grado de uso de las TIC por los docentes, acarrea como consecuencia, el nivel de aprendizaje del alumno.

Estudio del Modelo de Medida

Como paso previo al contraste del modelo causal hemos evaluado las propiedades psicométricas de las escalas de medida empleadas. En concreto, hemos realizado el análisis de la dimensionalidad, fiabilidad y validez de las mismas. Inicialmente se han considerado todos los ítemes que figuraban en el cuestionario. No obstante, un análisis exploratorio mostró la necesidad de eliminar algunos de ellos para optimizar la composición de las escalas. A lo largo de este proceso utilizamos los paquetes estadísticos SPSS/PC versión 13.0 para Windows y EQS versión 6.1 para Windows.

Tabla 5. *Análisis Factorial Exploratorio*

	Efectos sobre el aprendizaje	Utilización de las TIC por el profesorado	Características situacionales	Características personales	% Varianza Explicada
Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información	0,771				
Mejor orientación y seguimiento de los trabajos realizados por parte de los docentes	0,741				
Generar redes de contacto y debate desde comunidades virtuales	0,649				19,864
Possibilidad de solucionar dudas sobre el programa y la materia más eficazmente	0,582				
Internet y sistemas telemáticos		0,905			
Plataformas virtuales (tipo Aulanet, etc.)		0,895			17,464
Baja disponibilidad de recursos			0,885		
Dimensión organizativa			0,875		16,153
Baja capacitación a la hora de utilizarlos				0,808	
Desconocimiento de los recursos existentes y de sus posibilidades				0,789	15,323
Varianza Total Explicada = 68,804%					

Para comprobar la dimensionalidad se ha realizado inicialmente un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación

varimax. El número de factores que integran cada uno de los distintos conceptos, junto con las cargas factoriales de las variables fruto del análisis factorial, pueden verse en la *Tabla 5*. Como se refleja en la misma, en todos los casos las cargas factoriales son superiores a 0,5 y el porcentaje acumulado de varianza explicada superior al 50%, con lo que podemos asumir el carácter unidimensional de los factores utilizados en el modelo. La fiabilidad de las escalas de medida fue analizada a través del cálculo del Índice de Fiabilidad Compuesto, observándose que en todos los casos, excepto en uno (características personales), superaban el valor de 0,6 recomendado por Bagozzi y Yi (1988) (*Tabla 6*). No obstante, dada la relevancia que para el modelo conceptual tiene la inclusión de dicho factor, y dado que los requisitos de validación se cumplen en el resto de los casos, hemos optado por incluirlo en el análisis. Sin embargo, no debe perderse de vista que este trabajo tiene un carácter exploratorio y, en sucesivas investigaciones trataremos de elaborar una escala para la medición de este concepto, que cumpla todos y cada uno de los requisitos de validación exigidos. La validez ha sido analizada teniendo en cuenta tres aspectos de la misma: validez de contenido, validez convergente y validez discriminante. La validez de contenido es aceptada puesto que todas las escalas se diseñaron a partir de la revisión bibliográfica y los atributos contenidos en instrumentos de medida validados en estudios anteriores. Además, con posterioridad a su generación, los ítemes seleccionados fueron sometidos a un proceso de depuración. La validez convergente quedó demostrada al resultar significativos todos los coeficientes que relacionan cada variable observable con cada factor latente (Anderson y Gerbing, 1988), alcanzando todos ellos valores estandarizados superiores a 0,5. Por último, para verificar la validez discriminante entre las dimensiones latentes o conceptos se han calculado los intervalos de confianza alrededor de los parámetros que indican la correlación existente entre estos factores, tomando como punto de partida las estimaciones de estos parámetros y de los errores estandarizados correspondientes. En ninguno de los casos el intervalo incluye el valor 1, lo que corrobora la validez discriminante de las dimensiones latentes (Anderson y Gerbing, 1988) o, lo que es lo mismo, su capacidad para la medición de conceptos diferentes. En cuanto al ajuste del modelo, se puede decir que los resultados obtenidos son adecuados en todos los casos, al superar los índices de bondad del ajuste el valor de 0,9 recomendado. Verificada la idoneidad de las escalas de medida empleadas, procedemos a la estimación del modelo causal para contrastar las hipótesis planteadas.

Tabla 6. Validación de las Escalas de Medida (Análisis Factorial Confirmatorio)

Dimensión Variables	Parámetros Lambda Estandarizados	Índices de Fiabilidad Compuesta
F1: Efectos sobre el aprendizaje		
Efecto1	0,598	
Efecto2	0,576	0,699
Efecto3	0,550	
Efecto4	0,596	
F2: Utilización de las TIC por el Profesorado		
Recurso1	0,788	
Recurso2	0,893	0,829
F3: Características Situacionales		
Dificultad1	0,956	
Dificultad2	0,601	
F4: Características Personales		
Dificultad3	0,483	0,770
Dificultad4	0,672	0,504
	Covarianza	95% Intervalo de Confianza
F1-F2	0,528	(0,294, 0,762)
F1-F3	0,04	(-0,244, 0,324)
F1-F4	-0,585	(-0,917, -0,253)
F2-F3	0,131	(-0,151, 0,413)
F2-F4	-0,184	(-0,526, 0,158)
F3-F4	0,004	(-0,318, 0,326)

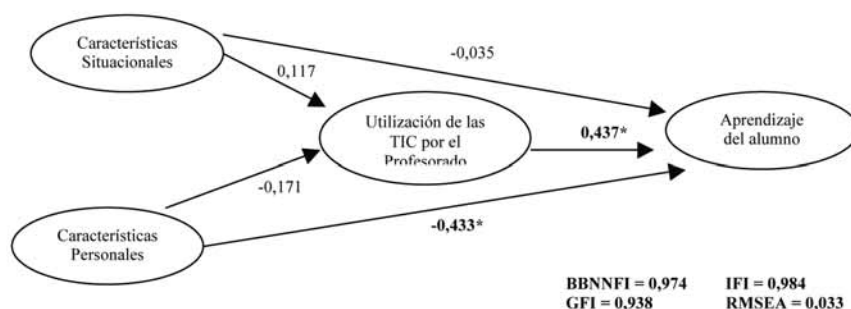
Resultados del Ajuste del Modelo: $\chi^2(39)=52,750$ BBNNFI=0,943 CFI= 0,960 $p=0,06973$

Contraste del Modelo Causal Planteado

Mediante el desarrollo de un sistema de ecuaciones estructurales estudiamos las relaciones entre las variables latentes y su nivel de significación, así como la bondad del modelo planteado. Como puede observarse en la *Figura 1*, los índices de bondad del ajuste superan el valor de 0,9, tratándose, pues, de un modelo válido. Asimismo, observamos que dos de las hipótesis planteadas se cumplen, se trata de las hipótesis **H2b** y **H3**. De esta forma, la conclusión más relevante que se puede extraer de este análisis cuantitativo reside en el hecho de que el efecto que las TIC tienen sobre el aprendizaje del alumno en el contexto de la docencia universitaria, está vinculado a las características personales de los docentes, esto es, a su capacitación personal e interés mostrado

en el uso de las mismas (nótese que el signo negativo de la relación encontrada se debe a la forma en que está medida dicha variable, referida a la baja capacitación docente, así a mayor percepción por parte del alumno de una baja capacitación del profesorado, menor efecto sobre su aprendizaje, convirtiéndose, pues, dicho nivel en una posible explicación del resultado final obtenido por el alumno), así como al nivel de utilización de los recursos vinculados a las TIC por parte de los docentes. Se observa, que las características situacionales no tienen influencia alguna en el contexto analizado, dado que el peso específico de las características propias del profesor, se asumen como suficientes para superar los problemas originados a nivel organizativo.

Figura 1. *Contraste del Modelo Causal Propuesto*



(*) Relación significativa a un nivel de confianza del 95%.

No obstante, queremos reiterar que los resultados obtenidos están limitados a una muestra correspondiente a una misma carrera universitaria y que han sido relaciones planteadas en la primera de las fases de un proyecto de investigación más amplio. De esta forma los avances que sean realizados por los autores en el campo de la investigación docente podrían dar lugar a variaciones en los resultados presentados.

Síntesis de conclusiones y algunas propuestas de mejora

Como cierre de este estudio exploratorio presentaremos de manera esquemática las principales aportaciones:

- La mayoría de los encuestados son hombres procedentes de centros públicos con buenas calificaciones en sus expedientes, disponen de

ordenadores, tienen acceso a Internet desde los domicilios, están capacitados para manejar los programas informáticos básicos en un la mayoría de los casos.

- Los estudiantes tienen altas expectativas sobre la importancia de las TIC en su situación personal cuando finalicen sus estudios universitarios pero no con relación a las necesidades que se les plantean en los estudios que realizan actualmente.
- Los estudiantes utilizan las TIC preferentemente para el ocio ya que son conscientes que el grado de capacitación en este ámbito no va a determinar mejoras en su rendimiento académico actual en base a sus percepciones sobre las exigencias que se les presentan.
- Los docentes se preocupan en sus clases en que los alumnos comprendan los contenidos que transmiten y se desvinculan en gran medida de potenciar la participación en sus clases o de hacerles responsables de su proceso de aprendizaje por lo que tendrá que darse un cambio de orientación si nos queremos posicionar a favor del EEES.
- Los alumnos prefieren los materiales impresos preparados por los docentes al igual que los casos reales y están menos de acuerdo en utilizar materiales divulgados por editoriales ya que parecen percibirlos como descontextualizados.
- Los estudiantes valoran la aplicación práctica de los conocimientos que transmiten sus docentes y respaldan el trabajo de simulación con casos reales.
- Los sistemas de evaluación deberían de dotarse de mayor coherencia en cuanto a la relación que se debe establecer entre los objetivos planteados para la asignatura y los alcanzados por los estudiantes pero no están de acuerdo con las evaluaciones argumentadas que se les plantean ni con el trato que reciben en las tutorías.
- Valoran en la docencia de sus profesores su capacidad para comunicar conocimientos, su flexibilidad metodológica y su objetividad a la hora de evaluar. Consideran que el diseño de las asignaturas es bastante coherente en cuanto a objetivos y contenidos aunque también se considera que se podrían eliminar algunos de ellos sin que por ello se resintiese la materia.
- Los estudiantes valoran positivamente los esfuerzos que se vienen haciendo para mejorar el acceso a la información a través de las webs y las plataformas digitales pero un alto porcentaje cuestiona su eficacia.

- Entre los aspectos más negativos destacan el Prácticum en aquellas asignaturas que los desvinculan del ejercicio de una profesión en el futuro. Otras dificultades que detectan en sus docentes se asocian a la vertiente organizativa (tiempos, espacios...) y a la baja capacitación a la hora de orientarlos hacia la mejora de los aprendizajes.
- Los mejores estudiantes plantean la necesidad de que sus profesores incorporen más materiales tecnológicos avanzados en sus clases, pero tienen bajas expectativas sobre la posibilidad de que algunos docentes puedan llevarlo a cabo. Ello es debido a que perciben una baja capacitación en unos casos y en otros una cultura complaciente con la situación actual por parte de algunos de sus propios compañeros, lo que ocurre con aquellos que tienen un mayor desconocimiento o porque les genera menos exigencias.
- Los estudiantes ratifican el uso de los sistemas de proyección y multimedia (transparencias, vídeo, ordenador, cañón...) por parte de los docentes pero perciben carencias en el tratamiento de la imagen, en la utilización de sistemas telemáticos y en el aprovechamiento educativo y relacional que proporcionan las plataformas virtuales.
- Los estudiantes valoran positivamente el uso de las TIC por los docentes cuando repercute positivamente en las posibilidades de acceso a la información o para resolver problemas pero no perciben que se le de importancia a su motivación, la generación de redes de contactos flexibles o el establecer comunidades virtuales de aprendizaje. Estos aspectos suponen una fuerte carencia para un alumnado que se encuentra iniciando su andadura en un espacio universitario donde está empezando a construir su propio sistema relacional.
- Las mayores dificultades que detectan en sus docentes se asocian a la vertiente organizativa (tiempos, espacios...) y a la baja capacitación a la hora de orientarlos hacia la mejora de los aprendizajes.
- Del modelo conceptual planteado y de las hipótesis formuladas se desprende que el efecto que las TIC provocan sobre el aprendizaje del alumno, en el contexto de la docencia universitaria, está vinculado a las características personales de los docentes (capacitación personal e interés mostrado en el uso de las mismas) así como al nivel de utilización de los recursos vinculados a las TIC por parte de este colectivo. Las características situacionales no tienen influencia alguna en el contexto analizado, dado que el peso específico de los perfiles individuales de los docentes se asumen como suficientes para superar los problemas originados a nivel organizativo.

Con relación a los datos obtenidos queda de manifiesto como muchos docentes siguen desplegando modelos de enseñanza más centrados en el profesor que en el alumnado, dando mayor importancia a la claridad expositiva de los contenidos que a la generación de conocimiento desde el trabajo personal o de grupo, sea éste realizado en espacios presenciales o virtuales. Bajo estas premisas la orientación, el asesoramiento, el trabajo cooperativo o las metodologías flexibles no son tan relevantes para el docente pero sí para el alumno, de ahí que resulte lógica su preocupación por estas cuestiones. También cabe destacar como, a pesar de que las TIC están presentes en todos los entornos de la actividad humana, nos encontramos con que el desarrollo tecnológico ha pasado a formar parte de la cultura cotidiana de los estudiantes pero parece ser que la cultura académica presenta más dificultades de acomodación, pudiendo correr el riesgo de generar brechas funcionales o actitudinales que debe ser atendidas y corregidas situacionalmente, dado que de lo contrario se pueden acabar generando divorcios permanentes entre las culturas concurrentes. En cualquier caso el grado de credibilidad irá en aumento cuando se perciban actitudes, acciones y compromisos por parte de los políticos, las Universidades, las Facultades, las empresas y los Departamentos en cuanto al desarrollo de:

- Políticas institucionales en los diferentes niveles de responsabilidad que se establezcan y, atendiendo a los presupuestos, la promoción y el despliegue de infraestructuras, hardware, software, apoyos, becas... en base a los objetivos que se pretendan conseguir.
- Espacios para trabajos personales y cooperativos atendiendo a las herramientas de comunicación disponibles o demandadas – correo / correo web / tablón de anuncios y mensajes, herramientas de formación, instrumentos para trabajar de manera cooperativa, Chat, videoconferencia.
- Sistemas de difusión de información inter e intra institucionales y humanos en cuanto a los materiales de orientación académica y profesional, los recursos, las posibilidades.
- Modelos de formación atendiendo a los indicadores diagnosticados donde se tengan en cuenta los proyectos, los ámbitos y variables más deficitarias.
- Proyectos de calidad asociados a las TIC y difundir los resultados y materiales de soporte curricular.
- Promoción de procesos de cambio orientados desde la construcción de una arquitectura cultural donde se vayan generando y apoyando

liderazgos asociados a la mejora de la docencia en todas sus dimensiones, pero, en este caso, asociados a la utilización de las tecnologías. Para ello deberán tenerse en cuenta las necesidades, las demandas o las innovaciones, debiendo publicitarse las buenas prácticas docentes que en muchos casos están invisibilizadas.

Decir por último que la Sociedad ha cambiado, las Universidades plantean políticas para acomodar los planteamientos estructurales, funcionales y organizativos y los docentes hablan e intentan interiorizar los discursos de los promotores. El proceso es complejo y multidimensional, pero a la larga habrá que modificar muchos de los presupuestos actuales dado que junto al incremento de medios se necesita una profunda reculturización personal y profesional. En este punto las visiones que nos vayan aportando los estudiantes sobre el ejercicio de la docencia universitaria son relevantes, más cuando el profesorado se ha convertido en un punto central para el desarrollo de una sociedad que exige nuevas formas de pensar, conocer y aprehender el mundo.

Referencias

- Álvarez Arregui, E. y Pérez Pérez, R. (2004). Dimensión estructural y funcional de la Comunidad Educativa en una perspectiva de cambio: sistemas de relaciones y cultura de cambio. *VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. (CIOIE). Sevilla. 344-358.
- Anderson, J.C. y Gerbing, D.W. (1988). Structural Equation Modelling in Practice: A Review and Recommend Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*. Vol. 103, No. 3, pp. 411-423.
- Apodaca, P. y Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, nº 2, 385-409
- Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. En J. Vidal (coord.) *Indicadores en la Universidad. Información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades – MEC.
- Area Moreira, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? En *III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación: Redes, Multimedia y Diseños virtuales*. Oviedo. 128-135.
- Bagozzi, R.P. y Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academic of Marketing Science*. Vol. 16, No. 1, pp. 74-94.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

- Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio*. Vol. 3. Madrid. Alianza. (1ª edición en inglés y en castellano en 1998).
- Castells, M. (2000a). *La era de la información. La sociedad red*. Vol. 1. Madrid. Alianza. (1ª edición en inglés en 1996 y en castellano en 1997).
- Castells, M. (2000b). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid. Alianza. (1ª edición en inglés en 1997 y en castellano en 1998).
- C.R.U.E. (2000). *Informe Universidad 2000*. Documento electrónico en <http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.htm>
- Cabero, J. (2000). La formación virtual: Principios, bases y preocupaciones. En R. Pérez Pérez, *III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 83-102.
- Coll, C (2003). El currículo Universitario en el Siglo XXI. En C. Monereo y J. Pozo (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-Síntesis. 271-284.
- De Miguel, M. (1998a). La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, nº 315, 67-84
- De Miguel, M. (Dir.) (1998b). *Los estudios universitarios y la Inserción en el Mundo Profesional. Seguimiento de una Cohorte*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Declaración de Bolonia (1999). http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidades-docum_bolonia.htm
- Declaración de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Santander, 12 septiembre 2003.
- ECTS. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/eets.html>
- Ehermenn, S.C. (1999). Technology in Higher Learning: A Third Revolution. <http://tltgroup.org/resources/dthierdrev.html>
- Comisión Europea. (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Comunicación de la Comisión Europea. Bruselas, febrero. <http://europa.eu.int/eurlex/es/com/cnc/2003/com2003-0058es01.pdf>.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change. A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves et al. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishing.
- GIDEPA (2005). Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual. Comunicación presentada en el Congreso *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea*. León (España), los días 20 al 23 de septiembre. Inédito.
- Gil Flores, J. et al. (2004). *La Enseñanza Universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*. Madrid. EOS.
- Heathfield, M. (2003) Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En S. Brown y A. Glasner *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea. 155-166.
- Jackson, N. y D'Andrea, V. (2000). Benchmarking the Outcomes of Learning. En N. Jackson y H. Lund (eds.). *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 85-103.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) (2003). *The Student Evaluation Standards*. Thousand Oaks (USA): Corwin Press.
- Marcovich, J. (2002). *La Universidad (im) posible*. Madrid: OEI.
- Marqués, P. (2000). Sociedad de la información y educación: funciones y competencias del profesorado. <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm>.
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. En *Educación*, nº 28, 83-98. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MEC (2003). La Integración del sistema Universitario Español en el espacio europeo de enseñanza secundaria superior. Madrid: MEC.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003a). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-Síntesis. 15-32.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) (2003b). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-Síntesis.
- Moreno, M. y Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, (2), 265-280.
- Morin, E. (2000). *Diversite culturelle et humaine condition*. In XXIe siècle, mars-avril. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Reboloso, E. y Pozo, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Revista Psicología Educativa*. Vol. 6, nº 1, 27-50.
- Sevillano, M.L. (2004). Didáctica En el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje de calidad. Madrid: Mc Graw Hill.
- Villar Angulo, L.M. (coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson.
- Villar Angulo, L.M. y De la Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Pearson.
- Zabalza M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En García-Valcárcel Muñoz-Repiso *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, 261-291.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado Universitario. Madrid: Narcea.

Una evaluación alternativa combinada con la tradicional en la titulación de ingeniería

Pilar L. González Torre, Adenso Díaz Fernández y M^a Ángeles García García
Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una experiencia de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de una asignatura de Ingeniería Industrial (“Logística”, optativa de 5º curso), donde se combinan los métodos tradicionales de evaluación (examen escrito) con nuevos métodos de evaluación (realización de trabajos que son coevaluados por todas las partes implicadas, es decir, los profesores y los compañeros de clase). Dado lo novedoso del método, tanto para el alumno como para el docente, no se ha optado por un cambio radical del método de evaluación, sino que se aplica una combinación de ambos. Así cada alumno deberá realizar dos trabajos (ambos se presentarán en clase y uno de ellos requerirá la elaboración de una memoria escrita), además de la realización de un examen final, que supondrá el 60% de la nota final del alumno.

Abstract

This article shows the results of an experiment in adapting to the European Higher Education Area (Bologna) in a course of Industrial Engineering (“Logistics”, optional 5th year of the degree), which combines traditional methods of evaluation (written exams) with new methods of evaluation (works are being carried out that are co-evaluated by all parties involved, teachers and fellow students). Given the novelty of the method, for both students and teachers, it has not adopted in a radical way, and we apply a combination of both traditional and new method. So each student must prepare two works (both are presented in class and only one of them will require the preparation of a report written), in addition to making a final exam, which mark 60% of the final one of the student.

Introducción

En los próximos años, la metodología docente aplicada hasta la actualidad en las Universidades españolas va a sufrir un cambio radical para su

adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, lo que implica nuevos planteamientos que conllevarán cambios tanto en el diseño de las aulas como en las metodologías docentes empleadas. Una de las áreas que sufrirá estas bruscas modificaciones es el proceso de evaluación (Lowyck, 2002). Los métodos clásicos de evaluación, extensamente arraigados en el mundo universitario actual, se basan en pruebas escritas que se limitan a perseguir una reproducción de conocimientos fomentando la memorización frente a la comprensión (Álvarez, 2006). La finalidad de este método es principalmente sumativa, cuando no únicamente calificativa, por tanto, difícilmente exige al alumno demostrar otras habilidades y conocimientos complejos (como el trabajo en equipo, la capacidad de presentar públicamente los resultados de un trabajo, la habilidad para elaborar una memoria escrita, o la capacidad para opinar sobre el trabajo realizado por otros) (Díaz, Riesco y Martínez, 2004; Montes, Gil y Pardo, 2004).

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por una dinámica y cambiante cantidad de información, utilización masiva de nuevas tecnologías, rápidos cambios del mercado de trabajo, etc., lo que demanda de los profesionales no sólo unos conocimientos específicos de la materia, los cuales están sujetos a una caducidad, sino también un entrenamiento en determinadas habilidades y competencias (cognitivas, personales, sociales, etc.) imprescindibles en el ejercicio de la profesión en la actualidad en un mercado laboral y profesional globalizado. En algunas ocasiones se han puesto de manifiesto las críticas de los empleadores sobre la falta de competencias de los ingenieros recién licenciados, como la capacidad para aprender por sí mismos, la habilidad para la resolución de problemas del mundo real, el saber comunicarse profesionalmente, trabajar en equipo, presentar información en público o usar y saber sacar partido de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Dochy, Segers, Vandenbossche y Gijbels, 2003).

La tendencia actual de adaptación al EEES es el incremento del grado de participación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Pinto, 2005). En muchos casos, esta actuación suele ir ligada a la utilización de nuevas estrategias didácticas en el trabajo diario en el aula dirigidas a favorecer el aprendizaje en el alumnado, es decir, se busca capacitar al alumno para el estudio y el aprendizaje autónomos y en la asunción por parte del alumnado de la responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento (Hernández, Rosario, Cuesta y Martínez, 2006). Una forma de integrar este propósito es la coevaluación, también conocida como evaluación entre pares, o evaluación junto a otros. En este tipo de evaluación el estudiante toma un papel activo en el proceso y permite el desarrollo de determinadas

habilidades grupales y de comunicación verbal, como la negociación, la diplomacia, el aprender a dar y recibir críticas, entendiendo la evaluación como actividad crítica de aprendizaje que ayuda a que tanto el alumnado como el profesorado resalten los puntos fuertes y débiles de un trabajo o apunten posibles opciones de mejora o justificando la toma de determinadas decisiones o medidas (Orsmond, Merry y Reiling, 1996; Topping, 1998; Angulo, Corpas, García, González y Mérida, 2006).

Por tanto, por coevaluación se debe entender la capacidad y disposición de evaluar a los compañeros de grupo y de ser evaluado por el mismo grupo (Sirviante, 2004). Asimismo esta participación del alumnado está fuertemente relacionada con lo que algunos autores llaman “evaluación democrática”, caracterizada por un intercambio de información, desarrollo de estrategias de negociación, puesta en marcha de relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesorado y alumnado (López, González y Barba, 2006). El desarrollo de esta evaluación exige dar responsabilidad y favorecer la implicación del alumnado aunque el docente mantiene la supervisión y el control sobre el proceso hasta el final, en ningún momento transfiere su función como evaluador del aprendizaje. Las investigaciones demuestran que los estudiantes perciben estas formas de evaluación interesantes y motivadoras (García y González, 2007). Si bien no pierden nunca el interés por las notas, adoptan actitudes diferentes a las que manifiestan frente a los exámenes tradicionales, sienten la situación de la evaluación menos amenazante, la valoran como más justa y comprueban personalmente mejoras en su aprendizaje (Dochy, 2001). La naturaleza de las tareas de evaluación influye en la actitud que los estudiantes adoptan para aprender y por tanto se deben utilizar diferentes métodos didácticos que favorezcan distintos estilos de pensamiento de los alumnos, usando también conjuntamente diversas formas de evaluar los conocimientos adquiridos que promuevan la autonomía, la comunicación y el autodescubrimiento de las capacidades del estudiante (Aparicio, 2000a,b).

Es de destacar que la mayoría de las experiencias que se han publicado y difundido muestran que gran parte del alumnado es justo y responsable cuando se desarrollan procesos de coevaluación, llegando en algunos casos a ser más exigentes que el propio profesorado (López et al., 2006; García, González y Díaz, 2007). A modo de resumen, algunas ventajas de la coevaluación son (Jiménez, 2006):

- Potencia el sentimiento de los estudiantes de controlar su propio proceso de aprendizaje.

- Motiva y estimula su participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Hace de la evaluación un proceso compartido y no un proceso solitario.
- Dirige a los estudiantes hacia un aprendizaje más directo y efectivo.
- Favorece la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Muestra a los estudiantes que su juicio es respetado y sus vivencias son apreciadas.
- Desarrolla habilidades personales e interpersonales.
- En cuanto a los aspectos negativos o desventajas que presenta la coevaluación, se podrían citar los siguientes (Jiménez, 2006):
- Los estudiantes pueden sentirse incómodos o presionados al tener que evaluar a sus compañeros, ya que pueden ver el proceso como una crítica a sus amigos o pueden tomarse este proceso a la ligera, lo que puede provocar molestias entre algunos estudiantes.
- Para otros la resistencia que pueden mostrar algunos estudiantes a una coevaluación con propósitos sumativos se basa en el disgusto de juzgar a compañeros, una desconfianza en el proceso y en el tiempo necesario para llevarla a cabo.
- A algunos estudiantes no les gusta el sistema de coevaluación porque ven a sus evaluadores también como competidores. Tienen miedo de ser infraevaluados o de puntuar de manera excesivamente elevada el trabajo de los otros. Pueden incluso sospechar de las habilidades evaluadoras de sus compañeros, especialmente aquellos que reciben calificaciones bajas.

Objetivos e hipótesis de la investigación

El propósito de este trabajo es analizar si el rendimiento académico obtenido por el alumno empleando métodos de evaluación distintos al tradicional es superior, así como conocer el grado de espíritu crítico desarrollado por los alumnos ante el proceso de evaluación entre iguales. En el diseño de evaluación aquí presentado el docente no es el único actor sino que el alumno también interviene, intentando que el alumno se haga responsable de sus propios logros, se automotive y autooriente su aprendizaje. Se trata asimismo de estudiar el grado de desarrollo de habilidades de comunicación, tanto oral como escrita, a la vista de que hoy en día casi

todos los trabajos profesionales se desarrollan dentro de equipos de trabajo, desempeñando sus integrantes determinados roles y aceptando las normas establecidas por el grupo.

Por otro lado, dado que una asignatura puede ser impartida, y por tanto evaluada, por distintos docentes, se trata de ver si la valoración dada del trabajo desarrollado por el alumno es semejante cuando es realizada por los distintos miembros del equipo docente. Por último, se trata de conocer el grado de satisfacción del alumnado y del profesorado con la metodología de evaluación propuesta y ver los posibles aspectos a mejorar.

Para lograr todos estos objetivos, las hipótesis planteadas en esta investigación son cuatro:

- La *hipótesis 1* se refiere al hecho de que el resultado de la prueba escrita es similar al obtenido en la realización de la prueba oral por parte del alumno.
- La *hipótesis 2* trata de corroborar si la valoración dada por los profesores y por los compañeros a los trabajos presentados en el aula es semejante. Asimismo se pretende ver si este resultado es independiente de que el trabajo se realice en grupo o de manera individual.
- La *hipótesis 3* trata de comprobar si la valoración dada por distintos profesores al mismo trabajo de un alumno o grupo de alumnos es similar.
- Finalmente, la *hipótesis 4* hace referencia a la calificación obtenida por el estudiante tanto en el método tradicional de evaluación como en el método alternativo propuesto. Por tanto, se trata de ver si la valoración del rendimiento del alumno obtenida por ambos métodos es similar.

Asimismo, se concluye este estudio con los resultados obtenidos de una encuesta de satisfacción realizada al grupo de alumnos implicados con la finalidad de conocer su opinión respecto a distintos factores académicos que se pueden ver afectados considerablemente con la adaptación de la enseñanza al EEES.

La asignatura y la metodología empleada

La asignatura utilizada en esta investigación, “*Logística*”, es impartida por el área de Organización de Empresas, perteneciente al Departamento de

Administración de Empresas y Contabilidad de la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de la Universidad de Oviedo. Es una asignatura optativa de quinto curso de la titulación de Ingeniería Industrial, de carácter vinculante para los alumnos de la intensificación de Gestión de Empresas Industriales. Posee una carga lectiva para el alumno de 7,5 créditos (4,5 teóricos y 3 prácticos).

Para el desarrollo de los contenidos teóricos, impartidos mediante lecciones magistrales y clases de problemas, la asignatura cuenta con transparencias o apuntes, según los contenidos del tema a abordar, así como colecciones de problemas para su resolución tanto en el aula como fuera de ella. Por otro lado, en las clases prácticas se trata que el alumno aplique los conocimientos teóricos adquiridos a casos semejantes a los que se puede encontrar en el mundo de la empresa. Para ello se han diseñado una serie de actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a desarrollar. En total se llevan a cabo cinco sesiones prácticas de tres horas de duración cada una de ellas. Los alumnos deben entregar un diario de las actividades desarrolladas en dichas clases, al concluir las mismas y en formato electrónico. Además, la asistencia a todas estas prácticas es obligatoria para poder superar con éxito la asignatura.

De modo complementario, las clases prácticas se han visto enriquecidas con la visita a empresas (figura 1) adaptadas a los conocimientos adquiridos en el aula, donde los alumnos pueden observar en un entorno real algunos de los problemas analizados en clase y las dificultades a la hora de buscar sus soluciones.

Figura 1. *Visitas realizados con los alumnos en enero de 2006.*



Para llevar a cabo el proceso evaluación, se recurrió a una alternativa mixta. Es decir, no se descarta el *examen escrito*, el cual supone el 60% de la calificación final del alumno, sino que además se le pide al estudiante la realización de dos trabajos, cuya calificación supone el 40% restante (en proporción idéntica entre ambos trabajos).

El *primero de los trabajos* consiste en desarrollar una serie de competencias como: aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica, espíritu crítico, comunicación oral, conocimientos de informática y capacidad de gestión de la información. Para ello el docente propone la exposición de un proyecto de reingeniería logística en una empresa, para lo cual el alumno se debe documentar sobre el caso (la principal fuente de consulta empleada por los alumnos es Internet, con lo cual dada la cantidad de información que es posible encontrar, el alumno ha de ser capaz de procesarla, analizarla y sintetizarla) y posteriormente presentarlo en clase a sus compañeros como si fuera un miembro del equipo de trabajo de la empresa que ha puesto en marcha ese caso.

Para valorar este trabajo de carácter individual se cuenta con la opinión de la presentación realizada en el aula (Figura 2) tanto desde el punto de vista de los profesores como del resto de compañeros. Lo que se trata de valorar es el ejercicio de la competencia y no la competencia en sí misma. Dado que la asignatura es responsabilidad de dos profesores, la valoración de cada uno de ellos supone un tercio de la nota, mientras que el tercio restante se obtiene de la valoración media de los alumnos. Para llevar a cabo esta última se entregó a los alumnos un cuestionario que cumplimentan de forma anónima e individual, con 8 ítems usando una escala Likert de 5 puntos (1-total desacuerdo a 5-total acuerdo) en la cual se analizan diversos aspectos de la exposición como la claridad del discurso, el cumplimiento del tiempo establecido, la capacidad de atraer la atención del público, la organización y utilización de las nuevas tecnologías disponibles. Esta rúbrica (tabla 1) es la misma que ha utilizado también el profesorado de la asignatura para la asignación de las calificaciones de las exposiciones de este primer trabajo realizado por los alumnos. Estos criterios uniformes de valoración van a permitir no evaluar solo lo negativo o caer en interpretaciones de solidaridad hacia determinados compañeros o amigos que desvirtúan el proceso de evaluación, estableciendo puntos de vista críticos y claros, y creando un espacio de diálogo docente-alumno.

El segundo trabajo es una tarea de grupo que les permitirá conocer mejor a sus compañeros, en la cual el docente orienta a los alumnos, resolviendo sus dudas e incentivando su trabajo. Para la formación de los equipos de trabajo y su funcionamiento se les ha dado libertad, limitando el tamaño máximo del grupo a cuatro alumnos para intentar que todos participen e interactúen. El tra-

Figura 2. Portadas de algunas de las presentaciones del trabajo 1 realizadas por los alumnos.



Tabla 1. Rúbrica de valoración de presentación de los trabajos.

ITEMS	Escala de valoración				
La expresión oral es correcta	1	2	3	4	5
La línea del discurso ha sido adecuada en todo momento	1	2	3	4	5
Los resultados principales han sido claramente presentados	1	2	3	4	5
Se han utilizado apropiadamente los medios técnicos disponibles	1	2	3	4	5
La organización de la exposición ha sido adecuada	1	2	3	4	5
El tiempo de exposición se ha ajustado al establecido	1	2	3	4	5
Se han alcanzado los objetivos perseguidos con el trabajo	1	2	3	4	5
La capacidad de respuesta a las preguntas planteadas ha sido satisfactoria	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL DE PUNTOS					

bajo en grupo cooperativo posee evidentes ventajas que tienen un impacto considerable en el aprendizaje del alumno (García, Traver y Candela, 2001). La unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes es un factor muy motivador del aprendizaje. Otro efecto importante de este aspecto es su eficacia para lograr el dominio de competencias sociales como son las de comunicación, relación entre iguales, diferencias de opinión, etc.

A todos los grupos se les plantea la misma problemática de distribución de una empresa ficticia y deben tomar todas las decisiones logísticas necesarias para llevar los productos al mercado (tipos y localización de almacenes, sistemas de almacenaje, medios de transporte, ratificación, etc.). El que todos los grupos tengan idénticos datos de partida ayuda a que cada alumno pueda comprender las soluciones aportadas por los otros equipos y pueda enriquecerse de las aportaciones de los otros grupos y facilitar su participación en los debates que se originen tras cada exposición. En esta ocasión los estudiantes entregan una memoria escrita que refleja todas las decisiones

adoptadas por el grupo y que es valorada por el equipo docente encargado de la asignatura, empleando una rúbrica de corrección de trabajos escritos (tabla 2) que emplea cada profesor de manera individualizada. Asimismo, como se debe realizar la exposición en público de las soluciones adoptadas (figura 3), se cuenta con la valoración de la misma por parte de los profesores y del resto de alumnos (de forma anónima) según el procedimiento anteriormente mencionado en la descripción del primer trabajo. Ahora se cuenta con dos tipos de notas, la escrita (calculada como la media de la valoración dada por los profesores) y la oral (estimada como el valor medio de la calificación promediada dada por los profesores y la correspondiente a la opinión de los compañeros). La nota global es un promedio de ambas (la escrita y la oral).

Tabla 2. Rúbrica de valoración de las memorias escritas de los trabajos.

ITEMS	Escala de valoración				
La estructura del documento presentado es correcta	1	2	3	4	5
El documento contiene un índice adecuadamente elaborado	1	2	3	4	5
El documento recoge todos los contenidos imprescindibles	1	2	3	4	5
Los resultados del trabajo realizado quedan fielmente reflejados	1	2	3	4	5
La ortografía y la redacción son correctas	1	2	3	4	5
La maquetación es correcta	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL DE PUNTOS					

Figura 3. Algunas presentaciones del trabajo 2 realizadas por los alumnos.



Análisis de resultados

En la asignatura de “Logística”, donde se ha llevado a cabo esta experiencia de innovación docente, se han matriculado en el curso 2006-2007 un total de 15 alumnos.

La evaluación del rendimiento de los alumnos de esta asignatura se corresponde con la valoración de tres pruebas (antes descritas) cuyos resultados se recogen en la tabla 3 (para la convocatoria de febrero). En la tabla 4 se muestran los descriptivos de estas tres variables de resultados, junto con el resto de variables a estudiar. En ella se puede observar como el rendimiento del alumno es menor en la realización de trabajos que en el resultado del examen.

Tabla 3. *Resultados parciales de las diferentes pruebas de evaluación.*

Alumnos	Examen	Trabajo 1	Trabajo 2
1	NP	NP	NP
2	9,7	9,6	8,0
3	9,8	8,1	8,0
4	7,2	8,9	8,0
5	NP	8,0	8,2
6	NP	NP	NP
7	3,2	7,3	5,0
8	8,5	7,6	8,0
9	NP	8,3	8,2
10	10,0	8,6	6,9
11	8,5	7,7	8,8
12	8,5	8,2	8,8
13	9,2	7,8	6,9
14	6,9	8,6	8,8
15	10,0	9,0	6,9

De los cuatro alumnos no presentados al examen en la convocatoria de febrero, más uno que no había superado con éxito dicha prueba, dos de ellos se presentan en la convocatoria de junio obteniendo la calificación de notable y otro en la de septiembre, obteniendo la calificación de sobresaliente. Por lo tanto, dos de los alumnos matriculados no se ha examinado en el curso 2006-2007, correspondiendo a los alumnos número 1 y 6 de la tabla 3, estudiantes que tampoco realizaron ninguno de los trabajos propuestos.

Antes de proceder al contraste estadístico de las cuatro hipótesis iniciales, se comprueba si las variables implicadas en el análisis siguen o no una

Tabla 4. *Descriptivos de las variables objeto de estudio.*

Variable estudiada	Media	Desviación típica	Hipótesis donde interviene
Nota examen	8,3	1,20	H4
Nota trabajo 1 profesores	8,1	0,83	H2
Nota trabajo 1 alumnos	7,4	3,03	H2
Nota trabajo 1 profesor 1	8,3	0,89	H3
Nota trabajo 1 profesor 2	8,0	0,97	H3
Nota global trabajo 1	8,2	0,64	H4
Nota trabajo 2 profesores	8,0	0,69	H2
Nota trabajo 2 alumnos	7,9	0,06	H2
Nota trabajo 2 oral	7,9	0,34	H1
Nota trabajo 2 oral profesor 1	8,2	0,47	H3
Nota trabajo 2 oral profesor 1	7,8	0,91	H3
Nota trabajo 2 escrito	7,9	1,25	H1
Nota trabajo 2 escrito profesor 1	7,9	1,23	H3
Nota trabajo 2 escrito profesor 2	7,0	1,28	H3
Nota global trabajo 2	7,7	1,07	H4

distribución normal. Este resultado condicionará la selección de técnicas estadísticas paramétricas o no paramétricas para el contraste de dichas hipótesis de partida. En la tabla 5 se observa que sólo una de las variables consideradas (la relativa a la valoración del resto de compañeros en el caso del tra-

Tabla 5. *Pruebas de normalidad de las variables estudiadas.*

Variable estudiada	Z de Kolmogorov-Smirnov	Significación asintótica bilateral	Distribución normal
Nota examen	0,874	0,430	SI
Nota trabajo 1 profesores	0,666	0,768	
Nota trabajo 1 alumnos	1,734	0,005	NO
Nota trabajo 1 profesor 1	0,540	0,993	SI
Nota trabajo 1 profesor 2	0,449	0,988	
Nota global trabajo 1	0,382	0,999	
Nota trabajo 2 profesores	0,962	0,312	
Nota trabajo 2 alumnos	0,682	0,735	
Nota trabajo 2 oral	0,835	0,488	
Nota trabajo 2 oral profesor 1	0,979	0,293	
Nota trabajo 2 oral profesor 1	0,952	0,325	
Nota trabajo 2 escrito	1,064	0,205	
Nota trabajo 2 escrito profesor 1	1,029	0,241	
Nota trabajo 2 escrito profesor 2	1,222	0,101	
Nota global trabajo 2	1,052	0,218	

bajo 1) no está normalmente distribuida, motivo por el cual se recurre a la prueba no paramétrica de Wilcoxon para llevar a cabo el contraste estadístico de todas las hipótesis, a pesar de que en algunas de las pruebas podría emplearse la opción paramétrica.

El siguiente paso es proceder al contraste de las hipótesis iniciales, cuyos resultados se resumen en la tabla 6 y se exponen a continuación.

Tabla 6. *Contraste de las hipótesis planteadas.*

Hipótesis contrastada		Variables implicadas	Estadístico Z	Significación asintótica bilateral	Resultados
1		Nota trabajo 2 escrito	-0,237	0,813	=
		Nota trabajo 2 oral			
2	Trabajo 1 Individual	Nota trabajo 1 profesores	-1,992	0,046	≠
		Nota trabajo 1 alumnos			
	Trabajo 2 En grupo	Nota trabajo 2 profesores	-0,869	0,385	=
		Nota trabajo 2 alumnos			
3	Trabajo 1 (exposición individual)	Profesor 1	-1,296	0,195	=
		Profesor 2			
	Trabajo 2 (escrito)	Profesor 1	-2,428	0,015	≠
		Profesor 2			
	Trabajo 2 (exposición en grupo)	Profesor 1	-0,913	0,361	=
		Profesor 2			
4	Trabajo 1	Nota global trabajo 1	-2,936	0,003	≠
		Nota examen			
	Trabajo 2	Nota global trabajo 2	-2,941	0,003	≠

En la *hipótesis 1* las variables implicadas son las que se refieren a la valoración del trabajo 2 puesto que es la única prueba en la que se valora tanto la capacidad del alumno para exponer los resultados de su trabajo en un

documento escrito (“Nota trabajo 2 escrito”) como su habilidad para presentarlos ante una audiencia determinada (“Nota trabajo 2 oral”). En la Tabla 6 (segunda fila) se presentan los resultados de la correspondiente prueba de Wilcoxon donde se concluye que no es posible rechazar la hipótesis de partida, es decir, los alumnos obtienen similares resultados por el trabajo realizado tanto si lo exponen públicamente como en su presentación escrita. Esto significa que han desarrollado adecuadamente las dos competencias profesionales implicadas (la capacidad de expresión oral y escrita).

La *hipótesis 2*, relativa al espíritu crítico del alumno, mide éste a través de su destreza para valorar el trabajo de sus compañeros, y compara dicha valoración con la dada por el equipo de profesores. Para el contraste de esta prueba se cuenta tanto con los datos de las valoraciones de profesores y compañeros de las exposiciones tanto del trabajo 1 como del 2. La diferencia en los resultados obtenidos para ambos trabajos está en el hecho de que el primero de ellos era individual mientras que el segundo se realiza en grupo. Los resultados de la tabla 6 (fila tercera) muestran que sólo no es posible rechazar la hipótesis de partida para el caso del trabajo en grupo. Esto muestra que el alumno aún debe potenciar su capacidad de crítica puesto que sólo la desarrolla cuando se ve apoyado por el grupo.

La *hipótesis 3* hace referencia a la valoración dada por dos docentes del mismo trabajo de los alumnos. Para corroborar esta hipótesis se realizan tres pruebas no paramétricas que comparan las valoraciones dadas por ambos docentes de la asignatura en tres valoraciones: la de la exposición del trabajo 1, la de la exposición del trabajo 2 y la de la memoria escrita del trabajo 2. Los resultados se presentan en la cuarta fila de la tabla 6. De las tres comparativas realizadas sólo se presentan diferencias estadísticamente significativas en la valoración que ambos profesores hacen de la memoria escrita del segundo de los trabajos. Este resultado se debe a que ambos docentes han valorado aspectos diferentes de los resultados del trabajo realizado por el grupo de alumnos: uno de ellos se ha centrado principalmente en los contenidos del mismo buscando su relación con los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la materia, mientras que el otro parece observar el desarrollo de distintas capacidades y habilidades adquiridas por el alumno.

Por último, la *hipótesis 4* trata de comparar los resultados del proceso de evaluación tradicional y alternativa llevados a cabo. Para corroborar esta hipótesis final se cuenta con tres variables que se corresponden con las tres valoraciones siguientes presentadas en la tabla 3: “nota del examen”, “nota global trabajo 1”, y “nota global trabajo 2”. La última fila de la tabla 6 indi-

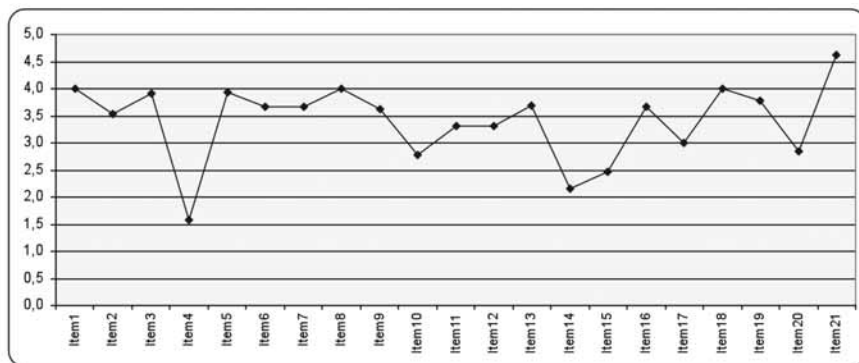
ca que en ambos casos (es decir, en ambos trabajos realizados) se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en el examen y en el trabajo. Volviendo a la tabla 3, donde se presentan los descriptivos de las tres variables implicadas en este contraste, donde se observa que la puntuación media del examen es ligeramente superior a la obtenida en los dos trabajos.

Por último, se ha preguntado a los alumnos el *grado de satisfacción* con la metodología docente seguida para impartir esta asignatura. Para ello se emplea el cuestionario desarrollado por “González-Torre, García y Fernández (2006)”, el cual consta de 21 ítems o afirmaciones que deben ser valoradas empleando una escala Likert de 5 puntos (1-total desacuerdo a 5-total acuerdo). Los resultados obtenidos de esta encuesta se reflejan en la figura 4. Los puntos positivos detectados son los siguientes:

- Se ha fomentado la asistencia del alumno a las clases (ítem 5).
- Se ha demostrado que el alumno prefiere la realización de trabajos frente a los exámenes finales escritos (ítem 8), pues creen que valora mejor el esfuerzo realizado (ítem 16). Además esta metodología permite ver al alumnado que posee conocimientos suficientes para afrontar problemas reales y evaluar propuestas de solución. Este resultado se debe destacar conjuntamente con el obtenido en la hipótesis 4, pues el alumno considera que los trabajos reflejan mejor el esfuerzo realizado por su parte a pesar de lograr una mejor valoración en el examen. La carga de trabajo que manifiestan tener estos alumnos durante el desarrollo de esta metodología de evaluación es mayor que la reconocida durante el desarrollo de tareas más tradicionales (ítem 18).
- Los alumnos valoran enormemente la posibilidad de visitar empresas (ítem 21) pues les permite una primera aproximación para ver sus problemas de manera directa.

Se debe resaltar la indiferencia mostrada por los alumnos ante los ítems 14 y 15 que recogen la información relativa a una de las destrezas que se pretendía desarrollar con la metodología de evaluación puesta en práctica: la habilidad de exposición en público. Dado que en los resultados estadísticos previos se apreció que esta competencia había sido claramente desarrollada por los estudiantes, y dado que se trata de estudiantes de último curso, tal vez se están centrando los esfuerzos docentes en una competencia profesional que ya han desarrollado en cursos previos.

Figura 4. Resultados de la encuesta de satisfacción del alumnado.



Ítem 1. Los contenidos de la materia han quedado claros

Ítem 2. Superar la asignatura es fácil

Ítem 3. La asignatura va a ser útil para la vida profesional

Ítem 4. Se utilizan con frecuencia las tutorías

Ítem 5. La asistencia a clase ha sido habitual

Ítem 6. El profesor orienta adecuadamente al alumno

Ítem 7. El profesor se preocupa por el aprendizaje del alumno

Ítem 8. Se prefiere la evaluación de trabajos frente al examen final

Ítem 9. Es una ayuda que el profesor proponga actividades en clase durante el desarrollo del curso

Ítem 10. La materia se estudia "al día"

Ítem 11. La dedicación (tiempo y esfuerzo) a la asignatura ha sido menor que en otras asignaturas

Ítem 12. El trato profesor-alumno ha sido mejor que en otras asignaturas

Ítem 13. Las clases han sido participativas

Ítem 14. Se siente incómodo cuando se debe participar en clase

Ítem 15. Ahora es más fácil hablar en público

Ítem 16. Es preferible hacer un trabajo que un examen pues recoge mejor el esfuerzo y lo aprendido

Ítem 17. Se prefieren las prácticas a las clases teóricas

Ítem 18. Se trabaja más si la evaluación no es sólo el examen final

Ítem 19. El profesor ha sido accesible en todo momento

Ítem 20. Las prácticas son más importantes que las clases en el aula

Ítem 21. Las visitas a empresas han sido un complemento a los conceptos vistos en clase

El punto negativo se encuentra en la asistencia del alumno a las tutorías ya sean presenciales o virtuales como sistema de apoyo y guía en su proceso de aprendizaje, las cuales juegan un papel trascendental como componente básico en la enseñanza universitaria (Cid y Pérez, 2006). Dado que éste no era uno de los factores que se pretendía potenciar en esta investigación, se propone su fomento mediante el desarrollo de proyectos de innovación docente futuros.

Discusión y conclusiones

Este trabajo se enmarca en la implantación de nuevas alternativas de evaluación en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Gijón de la Universidad de Oviedo, donde se le brinda al alumno el participar en su propio proceso de evaluación. La nota final del estudiante es fruto de la evaluación del docente (a través de las calificaciones de los trabajos y exámenes), y de la evaluación de sus compañeros de clase (a través de la coevaluación) constituyendo un ejemplo de evaluación cooperativa.

Es de destacar también la importancia que adquiere el estudiante en este tipo de experiencias en el proceso evaluador en contra de la concepción tradicional de enseñanza. Además, el docente adquiere un nuevo rol como moderador, ya que debe controlar el proceso así como proteger a los estudiantes de calificaciones injustas estableciendo criterios de referencia para la evaluación, fomentando así, valores de honestidad, crítica sistemática, responsabilidad, respeto al prójimo, entre otros valores de convivencia social. Todo ello orientado hacia la posibilidad de que la evaluación se constituya en un proceso de crecimiento personal y experiencia significativa para mejorar la actividad educativa.

Con el sistema de evaluación establecido y la inclusión en éste de actividades prácticas similares a las reales en la empresa se ha conseguido que los alumnos aumenten su motivación e implicación en la asignatura y desarrollen competencias que actualmente se están exigiendo en su ejercicio profesional futuro. Los resultados ofrecidos permiten confirmar las convicciones de partida, en las que se defendía los beneficios de este tipo de metodología para el desarrollo de habilidades y destrezas de trabajo en grupo, el pensamiento reflexivo y crítico, así como la posibilidad de conocer y valorar soluciones alternativas diversas frente a una misma cuestión. A pesar de ello, el grupo permite una expresión más natural y relajada del individuo, que se ve protegido por la opinión del equipo de trabajo. Además, se mejora y enriquece la relación docente-alumno, al sentirse este último partícipe del proceso de evaluación, así como la relación alumno-alumno.

Tanto el alumnado como el profesorado se encuentran satisfechos con esta metodología, logrando una mayor participación y motivación del estudiante en el proceso de evaluación, aspectos de gran relevancia en el proceso de aprendizaje del alumno. En la encuesta los estudiantes afirman que prefieren la evaluación mediante trabajos que un examen final que muestra al alumno un campo más amplio de aplicación de los contenidos de la materia promoviendo además la creatividad y la libertad, a pesar de

que los resultados demuestran que obtienen mejores calificaciones en los exámenes.

En esta investigación se ha corroborado estadísticamente como un alumno obtiene idéntica valoración/calificación de su trabajo indistintamente del modo que se presenten los resultados del mismo (oral o escrito), lo cual lleva a pensar que esta metodología es válida tanto para la adquisición de los conocimientos propios de la disciplina impartida como para la adquisición de diferentes destrezas y habilidades. A pesar de ello, los análisis estadísticos llevados a cabo muestran que las calificaciones obtenidas por los alumnos con la nueva metodología docente son ligeramente inferiores a las obtenidas con el método clásico de “examen escrito”. Asimismo se ha comprobado el inicio del desarrollo de la capacidad crítica del alumno, la cual se muestra en grupo pero aún está carente en el plano individual.

Por último, señalar que se ha de seguir investigando sobre el efecto de otras variables (como la falta de uso de las tutorías, o la verdadera carga lectiva que este tipo de metodología supone para el alumno) para avanzar en la búsqueda de una mayor eficacia y eficiencia académica.

Este método en principio tiene aplicabilidad muy general en otras disciplinas y aborda la práctica totalidad de los retos y objetivos que se plantean en el nuevo modelo educativo del Espacio Europeo de Educación Superior con resultados muy favorables donde se propugna el uso de métodos educativos de aprendizaje activo.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer al Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación de la Universidad de Oviedo la financiación de este trabajo en el marco del Proyecto de Innovación Docente PC-06-032 correspondiente a la VI Convocatoria de Proyectos de Innovación de la Universidad de Oviedo.

Referencias

Álvarez, I.M. (2006). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: Valoración de una experiencia. *Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación* (CIDUI), Barcelona, 5- 7 de julio.

- Angulo, H., Corpas, C., García, J.D., González, I. y Mérida, R. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz; investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación, *RIE Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 575-593.
- Aparicio, F.M. (2000a). Pautas para la mejora de la calidad en la enseñanza de estadística en ingeniería de telecomunicaciones. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(12) (www.uv.es/RELIEVE).
- Aparicio, F.M. (2000b). Universidad y sociedad en los albores del 2000. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(23) (www.uv.es/RELIEVE).
- Cid, A.; Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 395-421.
- Díaz Fondón, M., Riesco Albizu, M. y Martínez Prieto, A.B. (2004). Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas ideas prácticas y viables para llevar a cabo el cambio de paradigma. *Actas de las X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*, Alicante, 14 -16 de julio.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Dochy, F., Segers, M. P., Van den Bossche, P.D. y Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, (5), 533-568.
- García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Cuadernos de educación para la acción social*. Escuela Solidaria. Editorial CCS-ICCE. Madrid.
- García, M.A. y González, P.L. (2007). Una propuesta de innovación evaluativa con estudiantes de ingeniería. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, San Sebastián, 27-29 de junio.
- García García, M.A., González Torre, P.L. y Díaz Fernández, B.A. (2007). Coevaluación como instrumento de evaluación continua, *Actas del XV Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas (CUIEET)*, Valladolid, 18-20 de julio.
- González Torre, P.L., García García, M.A. y Fernández Pariente, I. (2006). Evaluación tradicional versus evaluación alternativa en la enseñanza de Organización Empresarial, *Cuadernos ICE*, 161-177.
- Hernández, F., Rosario, P.J.D., Cuesta, J.D.P., Martínez, P.E. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de la intervención. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 615-632.
- Jiménez, G. (2006). Deducción de calificaciones individuales en actividades cooperativas: una oportunidad para la coevaluación y la autoevaluación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(2), 172-187.
- López Pastor, V.M., González Pascual, M. y Barba Martín, J.J. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria, *Concejo Educativo de Castilla y León*, http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89.
- Lowyck, J. (2002). Teaching methods, knowledge, technology and assessment: an interlinked field? *Paper to the Tuning-project*, line 4.
- Montes Hernando, A., Gil Gil, A. y Pardo Vicente, T. (2004). Actitudes en la enseñanza de aptitudes. *Actas del XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas*, Barcelona, 26 - 28 de julio.

- Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21 (3), 239-250.
- Pinto Cañón, G. (2005). Apoyo al aprendizaje activo de los alumnos en el nuevo marco educativo. *Revista Industria XXI*, 8, 45-49.
- Sirviente A. (2004). Evaluación entre pares EVEPAR. Herramienta que posibilita la evaluación entre alumnos universitarios por Internet. *Actas del VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL, Córdoba-Argentina*, 7-10 de septiembre.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in College and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.

Baudilio Arce y las actividades de perfeccionamiento del magisterio asturiano

Montserrat González Fernández

Universidad de Oviedo

Resumen

En este artículo analizamos, en primer lugar, una experiencia singular dentro del importante capítulo del intenso movimiento pedagógico que se dio entre el magisterio asturiano: los viajes de estudio al extranjero. Durante casi una década (1926-1934), una docena aproximadamente de docentes bajo la dirección de un inspector realizaron expediciones anuales, en torno a veinte o treinta días de duración, para conocer *in situ* las novedades didácticas y metodológicas que ofrecía Europa.

En concreto nos interesa analizar la influencia que tuvieron los viajes en la práctica docente diaria de las maestras y maestros asturianos. Cómo repercutieron estos viajes formativos, aparentemente de escasa duración, en el quehacer diario y la impronta que los mismos dejaron en sus vidas profesionales, indagando esto a través de la biografía de uno de aquellos protagonistas, el maestro Baudilio Arce Arce.

Abstract

In this article we analyze a peculiar experience related to the strong educational movement in the Asturian teacher learning: The learning trips to a foreign country. For almost a decade (1926-1934), about a dozen of teachers, directed by an inspector, made annual trips, lasting between 20 – 30 days, in order to know the European methodological news.

What we are really interested in, is in analyzing the influence that these trips had in the daily teaching practice in Asturian teachers. The way these, apparently short, formative trips influenced in the day-to-day school practice and in their professional lives. This is going to be investigated through the biography of one of those protagonists: The teacher Baudilio Arce Arce.

Los viajes de estudio al extranjero¹

Estos viajes comenzaron en plena Dictadura de Primo de Rivera, en 1926, de la mano del Inspector de Primera enseñanza y posteriormente Ins-

pector-Jefe de la provincia, Antonio J. Onieva, quien los organizó y dirigió –aprovechando los contactos que había tenido como pensionado de la Junta para Ampliación de Estudios (J.A.E.)– hasta su traslado a Madrid, después de los sucesos de octubre de 1934.

Nacieron estos viajes con vocación de continuidad, como su propio artífice señalaba en su comienzo, y constituyeron un importante referente formativo para maestras y maestros de aldeas y ciudades. Fueron ocho los viajes realizados, sin ningún tipo de subvención del Estado, patrocinados por corporaciones y particulares, en un deseo de que Asturias siguiera siendo ejemplo de pueblo que ponía por encima de otros intereses a la escuela y al maestro.

Onieva comenta en uno de sus escritos que en Asturias encontró el terreno labrado y en disposición de siembra para poner en práctica los consejos que de Francisco Giner de los Ríos había recibido durante su estancia en la Residencia de Estudiantes: “un espíritu superior solo se forma en contacto con otro espíritu superior”, “la ciencia hay que ir a buscarla allí donde se encuentre”, “preocúpese primordialmente del maestro; lo demás vendrá por añadidura”. Mostrando, así, los motivos que le llevaron a organizar los viajes:

“El maestro, abandonado a sus propios recursos, sin otra preparación que la de las Escuelas Normales, sin más estímulos que los de su propia curiosidad intelectual, languidecía a fuerza de vivir de su propia sustancia. Era preciso, por tanto, desviar la mirada de los edificios escolares y dirigirla hacia el maestro, dotándole de estímulos y poniendo ante sus ojos el ejemplo de otras instituciones superiores, seminarios pedagógicos, laboratorios psiquiátricos, escuelas modelo; llevarlos junto a las figuras salientes de la moderna pedagogía; pasearlos por las grandes urbes, los museos y los monumentos; enriquecer, en fin, su sensibilidad y su cultura mediante contrastes fuertes que sacudiesen una inercia de muchos años. Entonces se me ocurrió organizar viajes de estudio de maestros asturianos en el extranjero” (Los viajes...1928-29, p. 4).

La autorización para cada viaje llegaba a través de real orden, considerando que servían para “ampliar la cultura de los maestros y para el progreso escolar” y era la J.A.E. quien hacía los contactos diplomáticos y remitía las cartas necesarias de presentación para las autoridades docentes de los países que se proponían visitar. Constatándose, así, que estos viajes estaban indirectamente relacionados con la J.A.E. y por supuesto con su filosofía, aunque fueron totalmente autónomos en cuanto a organización, dependencia y financiación. Es decir, si bien estaban enmarcados en lo que oficialmente se venía fomentando desde el Ministerio, presentan la peculiaridad de que se

organizaron sin ningún tipo de subvención del Estado, siendo esta circunstancia buscada por parte de su promotor: “Pudimos haber acudido al Estado, que seguramente habría escuchado nuestra voz; pero fue nuestro deseo que el movimiento inicial partiera de Asturias” y sirviera de ejemplo “a la España amante de la infancia” (Onieva, 1926, p. 9). Si bien, en otro lugar, confiesa que la ayuda “no me la podía prestar el Estado, carente de consignación para tal menester. Acudí a la provincia” (*Los viajes... 1928-29*, p.7).



Personas vinculadas a la enseñanza primaria asturiana que hayan disfrutado de forma directa de los beneficios de la J.A.E. como pensionados, no llegan a diez, habiendo sido la mayoría de ellas becadas en grupo y destacando que la mitad eran inspectoras (Marín Eced, 1991; Terrón, 2007). Con estas cifras se entiende que la experiencia asturiana de los viajes, que llegó a favorecer entre integrantes del magisterio y la inspección en torno a 80 personas, la presentamos como una experiencia singular, un importante referente formativo para el magisterio, cuyo patrocinio y financiación nos interesa, por tanto, indagar.

Para el primer viaje tenían pensado publicar columnas en la prensa, pero no fue necesario pues les bastaron unas cuantas cartas particulares para alcanzar superávit, editar el libro contando la experiencia y destinar el remanente al siguiente viaje. Estos primeros patrocinadores fueron corporaciones (Diputación y media docena de ayuntamientos), alguna empresa y personas particulares. Dentro de éstas últimas destacaron, además del propio Onieva, las aportaciones efectuadas por los filántropos Manuel Rionda y José Tartiére, que entre ambos sumaban casi la mitad de las 10.300 pesetas totales recaudadas (Precisamente a este último, Conde de Santa Bárbara de Lugones, dedicaron este primer libro con las siguientes palabras: “a cuya iniciativa se debe este primer viaje de Maestros asturianos al extranjero” y con el que no pudieron seguir contando al fallecer al año siguiente). En los posteriores viajes se llegaron a incorporar a la subvención cerca de 50 ayuntamientos, según sus posibilidades, con cantidades que iban desde veinticinco pesetas a las mil del Ayuntamiento de Oviedo; así como aportaciones de más empresas y otros particulares. Pero



Onieva, probablemente, esperaba recibir ayuda del ámbito indiano y no fue así, de ahí la crítica que traslucen sus palabras: “mientras, las sociedades de emigrantes se mantienen en reserva. Estas siguen fomentando la construcción de edificios, recuerdo que quieren dejar en sus aldeas nativas, preocupándose apenas del maestro al que consideran como un nómada, eterno forastero de todos los pueblos, cuya realidad les entra por los ojos menos que el edificio escolar que orna la entrada de la aldea” (*Los viajes... 1928-29*, p.8). Y como los gastos eran cada vez mayores y los viajes más ambiciosos recurrieron a una nueva fórmula para allegar fondos: la venta de libros para uso

escolar que el propio magisterio escribía. Estos libros fueron fruto de los viajes, o creados expresamente como libros escolares de lectura, o bien donados para la causa por el autor, además de varios folletos publicados para la difusión de la experiencia. Asimismo, como sociedad impulsora de los viajes crearon la “Asociación de Maestros Asturianos Excursionistas al Extranjero” (A.M.A.E.), cuyo presidente honorario era Onieva y el efectivo Juan Federico Vicario, siendo su principal objetivo gestionar la edición de libros destinados a financiar los viajes.

Como resultado de los viajes, contando la experiencia vivida, fueron publicados tres libros en editoriales madrileñas. El primero se corresponde con el viaje inicial, en el que visitaron instituciones de Francia, Bélgica y Suiza (Onieva, 1926). Este libro se compone de diecinueve capítulos escritos por los diez maestros viajeros en los que van describiendo las ciudades por las que iban pasando, sus museos y sobre todo las instituciones educativas, siendo un ejemplo de ello: “Una visita a la Mansión des Petits”, “En el Museo de Lucerna. La Escuela de la calle de Pilatos. La Escuela de Pestalozzi. La Policlínica infantil. Un paseo de noche por Basilea”, “Una visita a Huysmans. La Escuela de Anormales de Gante”, etc.

El segundo libro recoge la experiencia del tercer viaje, que fue íntegramente dedicado a Italia (*El grupo expedicionario, 1927*). En él Onieva destaca en el prólogo que “es curioso notar que son tres mujeres quienes dan la tónica de la educación nueva y han convertido sus instituciones escolares en laboratorios de investigación. María Montessori crea la Casa dei Bambini;

Josefina Pizzigoni, la Scuola Rinnovata, y Alicia Franquetti, La Montesca. En esas tres instituciones está el semillero de los métodos de educación científica que hoy se aplican en toda Italia”. La experiencia queda desgranada en torno a una treintena de artículos firmados por la docena de excursionistas.



Los maestros de Asturias toman en Malmö (Suecia) el avión que ha de transportarlos a Dinamarca.

El tercer y último libro es fruto de lo observado durante tres viajes y el título recoge el nombre de los países no repetidos (Los maestros asturianos, 1931). El prólogo esta vez es de Alejandro Rodríguez “Casona” y el epílogo de Antonio J. Onieva. En el libro se mezclan impresiones de los viajes realizados en 1927, 1929 y 1930, y se compone de veinte artículos escritos por dieciocho de los viajeros.

Estos tres libros estaban ya agotados en torno a 1932 y con contenido que responda a los viajes no se publicaron más, bien porque el 6º fue a países ya conocidos: España, Suiza y Francia, o bien porque ya se estaba en la recta final de los mismos: el 7º viaje lo llevaron a cabo en 1933, visitando Austria y Hungría, y el 8º en 1934, marchando a Alemania y Dinamarca (si bien pasaron a Suecia y visitaron la ciudad de Malmö). Pendientes quedaron los preparativos que Onieva había realizado para ir con la expedición a Noruega y Suecia, país este último que acababa de visitar en 1932 como becado de la J.A.E. y donde dejó hecho contactos.

Expresamente creados como libros escolares de lectura, frase que aparece en la portada, se editaron en Oviedo –en los talleres del periódico *La Voz de Asturias* que dirigía el propio Onieva– dos libros titulados *Asturias* y *Lecturas Republicanas*. El primero de ellos (Los maestros asturianos, 1930) lo componen 112 pequeños artículos, en torno a dos páginas, escritos por otros tantos maestros y maestras. Podría pensarse que en su mayoría corresponderían a docentes viajeros, pero éstos sólo representan el 21% del total, lo que supone un libro abierto a todo el magisterio asturiano. El contenido, recogido en el subtítulo, muestra a los escolares información sobre la historia, costumbres, folklore de su tierra, así como la presentación de hijos ilustres, instituciones escolares, etc.

En cuanto al segundo libro (Publicaciones de los maestros de Asturias, 193_?), fruto de un concurso –convocado en agosto de 1931 y abierto al magisterio español– parece que la autoría es del propio Onieva², y en su primera página se advierte, y esto es una novedad, que “el producto que se obtenga con la venta de este libro, se destinará a excursiones por España de niños y maestros”, quizá pretendían ampliar la experiencia incorporando también excursiones escolares, pero no les dio tiempo al marchar su organizador para Madrid a finales de 1934. Este libro explica al alumnado cómo advinieron la primera y la segunda Repúblicas, y lo hace en lenguaje dialogado y con un hilo conductor que incorpora también biografías de republicanos ilustres, con dos o tres páginas precedidas de sus retratos, y acaba con un resumen de la Constitución, en un lenguaje hábilmente adaptado a los escolares y escrito en primera persona. Añade al final, bajo el título de Ideario de la República, pensamientos de una docena de autores republicanos.

En cuanto a los folletos fueron varios los publicados, con la intención de que sirvieran de propaganda y también de justificación de lo realizado. Nos constan cuatro, de diferente extensión y similares apartados: prólogo –siempre de Onieva–, relación de favorecedores, excursionistas, resumen del trabajo y juicios de la crítica extranjera; ilustra-



do todo ello con fotografías (II viaje... 1927, Los viajes... 1928-29, 1926-33 y 1926-34). El folleto de 1928-29 nos da noticia en la contraportada, de la intención que tenían de ir a Estados Unidos en el 4º viaje pero, como ya comentamos, fueron a Inglaterra, quizás lo recaudado no dio para más.

Mención aparte merece el folleto que recoge la labor hecha por el magisterio y su alumnado en las escuelas y expuesta en el paraninfo de la Universidad (Los maestros asturianos, 1932). Se justificaba así la necesidad de esta exposición: “Los maestros visitantes han publicado varios libros acerca de la enseñanza en dichas naciones; han dado conferencias y publicado artículos en la prensa profesional. ¿Qué faltaba? Demostrar la eficacia de la siembra y mostrar el fruto en sazón. Esto es lo que acaban de hacer”.

La exposición fue inaugurada por el Rector, al que acompañaron otras autoridades de la provincia, siendo también visitada por el entonces minis-

tro de Justicia y exdirector general de Primera Enseñanza, D. Aniceto Sela. Pretendían, aprovechando que eran las fiestas locales, “incorporar al gran público que visita la población, a la obra de la escuela nacional” y así Onieva advertía que “nuestros maestros quisieran trabajar entre paredes de cristal, entregados a la mirada escrutadora de las gentes; mas ya que ello no sea posible, les ha de ser lícito ofrecer los trabajos de sus escolares al comento ajeno. Yo se lo he suplicado así y ellos no han vacilado en secundar mi propósito”. Al parecer, una gran parte de los maestros de la provincia recorrió las instalaciones y también acudió considerable número de autocares con escolares, además de público en general.

Esta fue una exposición de trabajos escolares no hecha *ex profeso* para el evento sino fruto de una selección de las exposiciones anuales de final de curso realizadas en una docena de escuelas ovetenses. Se mostraron muchas cosas, pero especialmente cuadernos de trabajo personal del niño, destacando letreros en los que se advertía a los visitantes: “Lo principal de esta Exposición son los cuadernos infantiles. Consultadlos; en ellos se refleja el espíritu de la escuela”.

Su organizador quería huir tanto de lo espectacular –“que a nadie interesa. Por esta circunstancia he prescindido de todas esas superferolíticas labores de adorno, bordados, encajes, etc., que llenan tantas exposiciones escolares. Nada, nada; ni un centímetro de tela ha figurado en nuestra Exposición”– como del concepto de exposición muerta: “por eso era forzoso que hablase, tanto por el «hacer» de los niños, como por la boca de sus maestros. Entonces dispuse que diariamente dieran una lección algunos expositores con los trabajos a la vista. Dichas lecciones estuvieron concurridísimas”.

Onieva enfatizaba con las siguientes palabras –fruto de sus impresiones sobre las lecciones dadas al público– lo logrado con los viajes:

“Dichas lecciones han probado el hecho de que las escuelas de Oviedo se renuevan. Pero también han probado que esa renovación no se hace a costa de copias serviles o imprudentes. Nuestros Viajes han sido de “consulta” y luego de “adaptación” de los métodos modernos a las posibilidades de nuestras escuelas y nuestros niños.

Por eso los conferenciantes no han ocultado sus fracasos, sus recomienzos y las modificaciones que ha habido que introducir en dichos métodos para que alcanzaran la máxima eficacia. La sinceridad y modestia con que han expuesto el proceso de su trabajo está por encima de toda crítica”³.

Como fruto de estos viajes también se produjo otro hecho importante, el intercambio epistolar y de trabajos escolares entre los niños asturianos y

otros españoles y extranjeros, dándose cuenta de ello públicamente: “En la última Exposición escolar han figurado trabajos de las escuelas de Venecia, Neuchatel, Colonia, etc. y gran profusión de cartas de toda procedencia. Creemos que, aunque humildemente, es un modo de contribuir a la obra internacional de la paz” (*Los viajes...1926-1934*, p. 31).

Fueron muchos los maestros asturianos que comenzaron en los años veinte a introducir innovaciones en sus aulas, contribuyendo a ello, sobremañera, estos viajes de estudio al extranjero, sumándose también las actividades iniciadas por la Asociación de maestros de Laviana con sus pioneras “Asambleas pedagógicas” y siendo también de destacar el I Congreso Pedagógico Asturiano celebrado en 1930. Todo ello suscitó una importante corriente de dignificación del magisterio, actividades de perfeccionamiento que mucho antes de que le fueran encomendadas a la Inspección –decreto 2 de diciembre de 1932 (art. 15)– ya se venían realizando en Asturias en colaboración con el magisterio.

La labor hecha por el magisterio asturiano durante los años republicanos puede seguirse a través del *Boletín de Educación de Oviedo* que, aunque con retraso, comenzó su andadura en enero de 1934, y como órgano oficial de comunicación de la inspección, va incorporando en sus diferentes números artículos que nos hablan de la vida de las escuelas, de la labor llevada a cabo por los recién creados Centros de colaboración pedagógica, de los cursillos, conferencias, etc. En su primer número ya establece un apartado bajo el título “Métodos nuevos”, comenzando con el artículo titulado “Una clase Decroly” llevada a cabo en una escuela gijonesa y en el que se advierte al final: “En varias escuelas graduadas de niños y niñas de Oviedo, Cangas de Onís, etc, se siguen otros métodos modernos, como son Proyectos, Montescá, Invención y Montessori. De todos ellos daremos amplias informaciones en números subsiguientes” (p. 48). Concretamente, el artículo escrito por Baudilio Arce, titulado “El Método de Proyectos en mi Escuela”, incorpora un importante reportaje gráfico.

El desarrollo del método Decroly lo aprendieron en Bélgica por boca del propio creador, el método Dalton lo estudiaron en las escuelas inglesas, el de La Montescá en las italianas, etc., más no se trataba sólo de métodos determinados, como hemos visto, sino de buscar una organización de la escuela activa, que sirviera de estímulo para todo el magisterio asturiano y creara ansias de renovación en las escuelas. Quienes esto vivieron y experimentaron, trabajando en aras de una escuela nueva, quedaron impregnados de estos principios, y aunque adviniera una guerra civil y se entrara en una dictadura con importantes repercusiones para la enseñanza primaria, seguirían

–aquellos que superaron el proceso depurador– trabajando por la dignificación de la escuela y el magisterio, caso del maestro Baudilio Arce.

El maestro excursionista Baudilio Arce

En los ocho viajes realizados se trasladaron a conocer instituciones culturales y educativas europeas 75 integrantes del magisterio asturiano, de los cuales el 40% fueron mujeres (si exceptuamos el primer viaje, compuesto íntegramente por varones y de ahí la desproporción en el total, en el resto de los viajes la representación es prácticamente paritaria y difícilmente achacable a la casualidad). Del total, tres maestras y un maestro viajaron en dos ocasiones (Juan F. Vicario, Amparo Eced, Enriqueta González Longoria y Maximina Alonso) y tres maestros (Baudilio Arce, Sandalio Martínez y Celestino García Muñoz) participaron en tres de los ocho viajes. Como vemos, sólo siete repitieron en alguna ocasión, ejerciendo en esos casos como subdirectores-as y habilitados.

Además de Onieva, fueron otros cuatro inspectores –también con participación paritaria– quienes acompañaron en algún viaje al magisterio excursionista (Macario Iglesias, Elena Sánchez Tamargo, Teresa Rodríguez Álvarez y Francisco Ibáñez Córdoba).

En cuanto a la elección de los docentes, en el primer viaje fueron elegidos por el Inspector-Jefe Macario Iglesias y el propio Onieva, y en los sucesivos por la Diputación y los ayuntamientos, en la misma proporción con que subvencionaban la experiencia.

Si nos referimos a la procedencia encontramos maestras y maestros de todas las comarcas, tanto de las más centrales como de las periféricas, de aldeas y de ciudades, así como de todo el escalafón, es decir, desde directores de escuelas graduadas hasta maestros en expectativa de destino.

Uno de los maestros excursionistas de mayor protagonismo fue Baudilio Arce Arce, tanto por su participación en tres de los viajes como por formar parte de la Junta directiva de la Asociación de excursionistas, además de publicar en un libro las experiencias llevadas a cabo con sus alumnos aplicando uno de los procedimientos vanguardia de Europa, el método de proyectos. Actividades todas ellas que dejaron huella en su labor profesional como veremos.

Baudilio fue un maestro y educador nacido a finales del siglo XIX –en 1895– y que si bien no es de origen asturiano, pasó medio siglo en la ciudad de Oviedo. Aquí formó su familia, basada en los principios de la fe cristia-



na, junto a otra maestra –también burgalesa– y desarrolló toda su vida profesional, pues ingresó en el cuerpo del Magisterio Nacional en las oposiciones celebradas en Oviedo en julio de 1917. Su trayectoria vital le llevó a ser observador y testigo directo de los distintos regímenes políticos por los que pasó nuestro país y las visibles repercusiones que tuvieron en la escuela primaria. Y así, en esta dilatada vida profesional, de más de 45 años ejerciendo el magisterio, son varios los calificativos que podemos poner a su labor profesional –constatables en la información recabada, tanto hemerográfica como oral a sus

descendientes y discípulos – y que podríamos resumir de la siguiente manera: Baudilio fue ante todo un renovador didáctico, preocupado por su continua formación y la necesidad de divulgar el conocimiento y la experiencia; defensor de su profesión y de los colegas, así como de sus alumnos y entre ellos los más desfavorecidos; y que tuvo la “suerte” de ver reconocida socialmente su labor a través de homenajes, condecoraciones y nombramientos.

A nuestro juicio, Arce fue un maestro más de provincias cuya preocupación por la enseñanza le llevó a un compromiso de mejora personal y profesional de la mano de un grupo de maestros e inspectores que tuvieron como objetivo central la renovación de la escuela asturiana. A continuación desgranamos el porqué de los citados calificativos:

Interés por su formación continua. Fue asiduo de los viajes de estudio en diferentes épocas. Comenzó visitando, bajo la dirección de Onieva, varios países –Francia, Bélgica, Holanda, Alemania y Dinamarca– en los tres viajes realizados en 1927, 1930 y 1934, en este último ejerciendo como subdirector y habilitado.

En 1945 se retomaron estos viajes, organizados por el entonces Inspector Jefe de Enseñanza Primaria, D. José María Castro, pero sólo para territorio español “continuando la tradición viajera del Sr. Onieva... continuadores de la obra por él iniciada de los viajes de estudio”. Aunque se decían seguidores escaso es el parecido, lo aúna la misión que cumplen los viajes: ser-



vir a la formación continua del profesorado, y los diferencia, sobremanera, el cometido ideológico perseguido: “La característica de los tres viajes efectuados a partir del año 45, es la de haber sido genuinamente nacionales, verificados dentro del área español y en busca de venas españolas, tan ricas y exuberantes; nacionales, por haber tenido como base subvenciones del Presupuesto de la nación” (Castro, 1948, p. 88).

Del viaje de 1947 por tierras de Madrid, Toledo, Granada, Córdoba y Sevilla, da cuenta Baudilio al publicar un artículo sobre una de las instituciones educativas visitadas, al igual que del cuarto viaje, en 1948, al Protectorado de Marruecos (Arce, 1948a y 1948b), donde estuvieron diez días acompañados, curiosamente, por el Sr. Onieva, a quien presentan como “Inspector de Enseñanza Primaria de Madrid y actualmente Delegado de Prensa, Propaganda y Turismo en la Alta Comisaría de Marruecos”.

Los viajes no los abandonaría nunca, pues aún le encontramos, pocos años antes de su jubilación, dirigiendo los viajes culturales de final curso organizados por el Servicio Español del Magisterio (S.E.M), con destinos a Madrid, Galicia, ciudades de Portugal, etc.

Dentro de este apartado de mejora de la formación docente podemos incluir, asimismo, las actividades de la Sociedad Asturiana de Estudios Pedagógicos, una iniciativa conjunta de la Inspección y del Magisterio para fomentar los estudios pedagógicos en Asturias, constituida en febrero de 1932 y en cuya junta directiva Arce ocupó el cargo de secretario general. Una de las iniciativas de esta Sociedad fue solicitar al Ministerio la creación de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Oviedo a semejanza de lo que acababa de ocurrir en la Universidad Central de Madrid. Petición ésta que volvemos a encontrar 15 años más tarde, en 1947, dentro del seno del denominado Seminario Asturiano de Estudios Pedagógicos, bajo los auspicios de la inspección de entonces, y en el que aparece nuevamente Baudilio desempeñando el cargo de secretario. Sin embargo, esta actividad reivindicativa de los estudios pedagógicos no vería sus frutos hasta muchos años después, en 1977.

Como renovador didáctico. En una época en la que la labor escolar se desenvolvía en el más absoluto verbalismo y pasividad de los discentes, proponía reflexión contra aprendizaje memorístico y actividad frente al carácter estático característico de la escuela tradicional. Para ello estudió con detenimiento, como él mismo señalaba, los métodos didácticos que figuraban en la vanguardia de la Pedagogía y con mucho comedimiento puso en práctica aquellos que le parecían más aceptables para la realidad de la escuela española. Así, en la escuela graduada de Altamira del tercer distrito de Oviedo,



en la que impartió docencia desde 1920 a 1936 y ejerció como director desde 1926, adaptó dos métodos pedagógicos, uno para los primeros grados escolares: el método de centros de interés de Decroly, y otro para los últimos grados: el método de proyectos. A esta experiencia se sumaron sin problemas los maestros de la escuela que él dirigía, quizás debido a “la atmósfera favorable que hemos creado con nuestra inquietud y nuestra ansia renovadora”, como dejaba señalado Onieva valorando la influencia de los viajes: “han influido en nuestras escuelas ovetenses de tan definitiva manera, que sería notoria injusticia no atribuirles lo

fundamental de la renovación que han experimentado” (Los Maestros...1932, p.3). Los resultados conseguidos con el alumnado debieron de ser satisfactorios, al decir de Baudilio en uno de sus artículos: “la escuela perdió el carácter estático, trocándolo por un dinamismo febril, más en consonancia con la naturaleza del niño, llegamos a la autodisciplina, al interés, a que el niño sintiera la necesidad de adquirir conocimientos, a que viera el fin inmediato de los mismos, o que encontrara el momento y el motivo oportunos de aplicarlos y de adquirirlos, condiciones esenciales para que la enseñanza sea fructífera”. En suma, habrían conseguido adaptar la escuela al niño “puesto que cada uno llegó donde podía” y alcanzado una escuela como la que preconizaba Pestalozzi: “en la que el maestro enseñe menos y el niño aprenda más” (Arce, 1934, p.13).

Baudilio, a lo largo de su magisterio, efectuó frecuentes excursiones educativas con los alumnos, realizó exposiciones escolares con éxito, organizó coros, dirigió periódicos escolares; añadiéndose a ello la creación de bibliotecas escolares, como por ejemplo, la organizada en 1926 en el Grupo escolar “Altamira” con las aportaciones de los propios niños, sirviendo de intercambio. Conocida la experiencia fue acrecentada con una de las bibliotecas que remitía el Patronato de Misiones Pedagógicas, dándose también la circunstancia de que Rafael Altamira, enterado de que esta experiencia se llevaba a cabo en la escuela de su nombre, donó varias obras a la misma. Los

alumnos de los grados más adelantados acudían sin horas fijas ni bibliotecarios, cogiendo el libro que necesitaban y anotando su nombre en una ficha en la que ponían la “D” de devuelto cuando terminaban su uso, pudiendo utilizarla, también, de forma circulante los ex-alumnos y sus familiares (Una biblioteca escolar, 1934, p. 50).

Divulgador de su conocimiento y experiencia. En varias revistas profesionales regionales aparecen artículos suyos, algunos ya mencionados, tratando cuestiones pedagógicas y fundamentalmente didácticas, publicados a lo largo de toda su vida profesional; incluso en el periodo de la Guerra Civil —que le cogió de vacaciones en Gijón donde le nombraron, dada su “competencia profesional”, director del grupo escolar “Pablo Iglesias”— aparecieron publicados dos trabajos con su firma en la revista *Educación Proletaria* dentro del epígrafe sobre temas didácticos. Uno titulado “El maestro ante la escuela unitaria” sobre organización y distribución del trabajo en la escuela y el otro, publicado a lo largo de cuatro números, sobre “El programa escolar” (Parece que ambos trabajos le fueron solicitados por la entonces Consejería de Instrucción Pública para conocer el funcionamiento del grupo escolar que dirigía, sin que él tuviera conocimiento de que el destino era la publicación).

También organizó y participó en numerosas actividades de perfeccionamiento profesional, tales como Asambleas pedagógicas, Semanas, Congresos, etc., difundiendo sus planteamientos escolares. Sólo a título de ejemplo, y para los años republicanos, citamos algunas de sus intervenciones: en la Semana Pedagógica de Gijón de 1932 Arce estaba como ponente con el tema de la escuela rural; en la III Semana pedagógica de Asturias, al año siguiente, habló sobre “Relación entre el Método de Proyectos y el de Invención”, tema éste último al que estaba dedicado el evento; en la Semana Pedagógica de Pravia las lecciones prácticas estuvieron a cargo de los maestros Baudilio Arce, Francisco Cañal y Braulio del Estal: “Arce en 3 sesiones dio a conocer prácticamente la técnica del Método de Proyectos según lo utiliza en su escuela desde hace algunos años” (*Boletín de Educación*, nº 5-6, 1935, pp. 22 y ss). En este mismo año, 1935, también participó en el cursillo de perfeccionamiento para los maestros de las zonas 4ª y 8ª de Asturias, etc.

Colaboró, así mismo, en la difusión de los viajes, gestionando la edición de los libros destinados a financiarlos, a través del cargo de vicesecretario de la ya mencionada Asociación de maestros asturianos excursionistas. Fue, además, uno de los maestros excursionistas que escribió un artículo “Llega un trasatlántico al Musel”, en el libro colectivo ya citado *Asturias. Libro escolar de lectura*.



Dentro de esta línea de divulgación es de destacar la obra que publicó en el año 1934, por la editorial Florencia de Pamplona, titulada *La Práctica de los Proyectos Escolares. Diez proyectos desarrollados para todo el curso escolar*; donde exponía minuciosamente sus experiencias; agotándose la edición en pocos meses. El libro presenta, con numerosos grabados, un proyecto por mes, comenzando en septiembre y con las siguientes temáticas: La casa de labor, Pequeños agricultores, La familia, Fabricación de juguetes para reyes, El pueblo, Formación de un álbum artístico de España, Paseos de estudio, Huertas y jardines,

Cultivo del gusano de seda y de la abeja, Ferias y fiestas. En un lenguaje dirigido al alumnado y tras un planteamiento inicial de cada proyecto, les presentaba interrogantes a los que tenían que ir dando respuesta a través de diversas actividades, que abarcaban casi todas las materias del programa escolar. Se les iba ofreciendo para ello las lecturas necesarias, los materiales precisos y las averiguaciones que eran necesarias llevar a cabo para la consecución del proyecto. En el prólogo, Arce dejaba expuesto así sus criterios pedagógicos: “Lo primero que ha de tenerse en cuenta al realizar un proyecto escolar es el respeto a la libertad del niño. Pero esta libertad no presupone total inhibición del maestro en las tareas educativas. El maestro ha de ser un colaborador, un «niño grande» que cuida de salvar a los pequeños cuando éstos se vean en peligro”.

Defensor de su profesión y de sus colegas. No estuvo afiliado a partido político alguno, pero sí a sindicatos de enseñanza, pues ya en 1924 ocupaba el cargo de secretario, y dos años más tarde de presidente, de la junta directiva de una de las asociaciones del magisterio del momento: la Federación de Asociaciones de Maestros Nacionales de Asturias (F.A.M.N.A). Esta labor de asociacionismo o sindicalismo ya no la abandonó (si exceptuamos el período de preguerra cuando se radicalizaron posturas), siendo nombrado Jefe provincial del Servicio Español del Magisterio (S.E.M.) en 1941, permaneciendo 20 años en este puesto vigilante de los intereses profesionales

del magisterio y de la enseñanza primaria de la región; organizando junto con la inspección, entre otras cosas, las Semanas Pedagógicas de Asturias e interviniendo en las “Campañas contra el analfabetismo” –acompañando en los viajes a los maestros “volantes e interinos” a las aldeas remotas– o dirigiendo los viajes culturales de fin de curso organizados por el S.E.M. Su actividad se polarizó en tres direcciones: la defensa del magisterio, su perfeccionamiento y las reivindicaciones económicas.

A título de ejemplo señalamos algunas intervenciones de Arce durante este periodo y de las que ha quedado constancia en el boletín *Naranco*: “queremos [con la renovación del Boletín informativo del S.E.M. que cambiaba de formato y nombre] que haya reciprocidad y comunicación constante entre unos y otros, que se manifiesten, que se aireen las cuestiones, que se planteen problemas y que se presenten soluciones, que se forme ambiente de inquietud y de vida, que salga el Magisterio de ese pesimismo en que vive y dé muestras de actividad en todo aquello que atañe a la escuela, al niño y al Maestro” (nº 1, 1953). Achacaba esta situación a las malas condiciones económicas del magisterio, lo que provocaba falta de maestros y muchas escuelas cerradas. Así, en 1959, en entrevista con el Gobernador Civil para reiterarle la “agudísima situación del Magisterio Asturiano”, le advertía, en el informe entregado, de que la falta de maestros “se debe a que las Escuelas del magisterio especialmente las de varones, se encuentran sin alumnado y a la evasión que está sufriendo el Cuerpo del Magisterio hacia otras profesiones más cómodas y remuneradas, como lo prueba el elevado número de peticiones de excedencia” (nº 49, 1959). La realidad era que Asturias contaba con cerca de 2.900 escuelas nacionales, de las cuales 411 estaban desiertas, entre vacantes y las servidas por interinos por falta de propietarios, siendo 2.180 pts. el sueldo máximo que se podía alcanzar en la carrera a los 40 años de servicio, 1.557 pts. mensuales el sueldo medio del maestro a los 15 años de servicio y en torno a 700 maestros que cobraban menos de 40 pts. al día, 1.148 al mes. En el nº 54 de la revista, correspondiente al año 1961, Arce publicó su carta de despedida por enfermedad con el título “A ti, Maestro o Maestra de Asturias” y señalaba que “en circunstancias diversas y no siempre fáciles, durante estos 20 años he dejado jirones de mi vida en el trabajo diario en servicio del Magisterio y de la Escuela, mi profesión y mi vocación”; compartía titular con las reivindicaciones del magisterio, que nos dan una idea de la situación del momento: “ESTAMOS TODOS DE ACUERDO. Jubilación forzosa a los 65 años. Nuevos planes de estudios con rango universitario. Ingresos mensuales de 4.000 pts. Jornada escolar de 5 horas. Mayor representación del Magisterio en los Organismos Estatales”, deman-



das éstas que serían llevadas al II Consejo Nacional de Asociaciones de Enseñanza primaria.

Maestro preocupado por su alumnado y especialmente por el más desfavorecido. Así lo constatamos al observar el cuarto de siglo que permaneció al frente de las escuelas graduadas de la Residencia Provincial de Niños (nombre nuevo para el antiguo Hospicio), desde 1938, cuando los acogidos estaban desplazados en la colonia de Sestelo (Vegadeo), hasta su jubilación en 1963. En esta institución siguió aplicando “métodos modernos”, creando cuadros de teatro y zarzuela, fundando y dirigiendo durante veinte años, con la participación del alumnado, el periódico escolar mensual *El Ideal de la Juventud*. Además de ocuparse de la enseñanza primaria, impartió clases complementarias a los residentes estudiantes de bachiller, formación profesional, magisterio, etc., trascendiendo su acción educadora los límites de su magisterio; apoyando, orientando y dando asesoramiento personal a quien se lo solicitaba, como nos consta en entrevistas realizadas.

De esta relación con sus educandos también da cuenta la creación de Asociaciones de Antiguos alumnos, tanto de la escuela de Altamira como de la Residencia Provincial, y la estrecha vinculación que mantuvieron con quien había sido su director. Asimismo, fue también el promotor, secretario y principal realizador durante muchos años de la Junta de Huérfanos del Magisterio, integrada posteriormente en la Mutualidad de Enseñanza primaria, de la que también fue presidente.

Reconocimiento social. Podemos añadir que además de los cargos ya mencionados, fue secretario durante años de la Junta Municipal de Educación y desempeñó, ya al final de su vida laboral, el cargo de Consejero

Nacional de Educación, en representación de la enseñanza primaria, desde 1957 a 1961.

En 1950 le había sido impuesta la Medalla de Oro de la Orden de Cisneros y con tal motivo se organizó en la Diputación un homenaje a su persona, que él aceptó para hacerlo extensivo al “Cuerpo del Magisterio”, siendo significativo que acudieran al mismo –como cuentan las crónicas– además de numerosas autoridades, varios centenares de maestros de diversos concejos y antiguos alumnos; llevándole todo ello a hacer público su agradecimiento: “Carta abierta al Magisterio de Asturias” (Arce, 1950).

También es de destacar que el Ministerio de Educación Nacional le concedió en 1959, diez años antes de su muerte, el ingreso en la Orden de Alfonso X el Sabio, en reconocimiento a su labor profesional. Y como homenaje póstumo, el pleno del Ayuntamiento de Oviedo acordó, a finales de 1975, denominar Baudilio Arce al colegio que iba a construirse en la zona de Buenavista. Por R. D. de 2 de junio de 1977, siendo Ministro de Educación y Ciencia el asturiano Aurelio Menéndez, se creó el Centro piloto de Educación General Básica “Baudilio Arce”, adscrito entonces y durante casi una década al Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Oviedo.

A modo de conclusión

La continuidad conseguida en los viajes y, por consiguiente, el gran número de maestras y maestros beneficiados, junto con la ambición de objetivos, hacen de esta experiencia singular un importante capítulo dentro del intenso movimiento pedagógico que se dio entre el magisterio asturiano de la época. Haber apostado por la formación del magisterio, fomentando una educación continua o permanente, ofreciéndoles asambleas, semanas pedagógicas, congresos y sobre todo viajes pedagógicos, hizo posible que conocieran –unos directamente y otros por referencias– los centros educativos más importantes de Europa y los grandes movimientos pedagógicos del momento, con el objetivo –conseguido– de que a su vuelta pusieran en práctica el principio de actividad en las escuelas que regentaban, incorporando y ensayando “técnicas modernas”, y mostrando el resultado públicamente, con la intención de que sirviera de estímulo para el resto de sus compañeros y viniera, todo ello, a laborar por el despertar de la escuela primaria.

Palabras como expedicionarios, peregrinaciones pedagógicas, excursionistas, etc., que aparecen en las publicaciones, vienen a confirmar lo efíme-

ro de la estancia pero también la huella dejada, las emociones producidas. El haber salido a buscar –en palabras de Casona en el prólogo citado– “la entraña espiritual de Europa” reafirmada en “la escuela renovada, viva, con todas sus ventanas alegremente abiertas hacia el futuro”, no podía dejar indemne a quien lo vivió, sintió y sobre todo reflexionó. Bagaje que hasta su muerte llevarían la maestra y el maestro, como hemos visto en Baudilio Arce, y aunque las políticas educativas cambien, sirvan a objetivos espurios, un maestro formado, experimentado, podrá contrarrestar cualquier arbitrariedad o injusticia que se presente en su quehacer pedagógico.

Invertir, por tanto, en actividades de perfeccionamiento, bien diseñadas y estimulantes para el profesorado, siempre redundará en beneficio de esa tan anhelada –en la actualidad– calidad educativa.

Referencias

- Arce, B. (1934a). El Método de Proyectos en mi Escuela. *Boletín de Educación de Oviedo*, 3-4, 9-14.
- Arce, B. (1934b). *La Práctica de los Proyectos Escolares. Diez proyectos desarrollados para todo el curso escolar*. Pamplona: Editorial Florencia.
- Arce, B. (1935). En la escuela: Hay que intensificar el estudio del idioma. *Boletín de Educación de Oviedo*, 7-8, 36-40.
- Arce, B. (1937). El maestro ante la escuela unitaria. *Educación Proletaria*, 3, 2-3.
- Arce, B. (1937). El Programa escolar. *Educación Proletaria*, 4, 7, 10 y 11.
- Arce, B. (1945). Una lección de Lenguaje en una Escuela Unitaria. *Escuela. Boletín quincenal del Magisterio asturiano. Inspección de enseñanza primaria*, 15, 2-4.
- Arce, B. (1948a). La Escuela preparatoria del Instituto Ramiro de Maeztu. *Escuela*, 55, 101-107.
- Arce, B. (1948b). La ciudad de Tánger. *Escuela*, 63, 41-43.
- Arce, B. (1950). Carta abierta al Magisterio de Asturias. *Escuela Asturiana*, 79, 240-241.
- Una Biblioteca escolar (1934). *Boletín de Educación de Oviedo*, 5-6, 50-52.
- Borque, L. (1991). *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*. Sociedad y educación. Oviedo: Dirección Provincial del MEC.
- Castro, J.M (1948). Viajes de Estudios. *Escuela*, 55, 88-90.
- González, M. (2007). Los viajes de estudio al extranjero y su influjo en el magisterio asturiano. En *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: SEDHE y Universidad de Extremadura, 371-384.
- El Grupo expedicionario asturiano de 1928 (1929). *Un viaje a Italia*. Madrid: Imp. de A. Alonso.
- Los Maestros asturianos (1930). *Asturias. Libro escolar de lectura. Costumbres, leyendas, historia, hijos ilustres, instituciones escolares, poesías, folklore, excursionismo*. Oviedo: Tip. “La Voz de Asturias”.

- Los Maestros asturianos (1931). *Impresiones por Holanda, Inglaterra y Alemania*. Madrid: Imp. de A. Alonso.
- Los Maestros asturianos (1932). *Exposición de trabajos de los niños de las escuelas de Oviedo. Instalada en el Paraninfo de la Universidad. Curso 1931-32*. Oviedo: Imp. La Cruz. (38 pp.).
- Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la educación en España*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Onieva, J.A. (1926). *Nuestro viaje de estudios al extranjero*. Madrid: Magisterio Español. Publicaciones de los Maestros de Asturias. (193_?). *Lecturas Republicanas. Libro escolar de lectura*. Oviedo: Imp. “La Voz de Asturias”.
- Terrón, A. (2007). ¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 117-142.
- II Viaje de estudio de maestros asturianos en el extranjero 1927*. Oviedo: Imp. La Cruz.
- Los Viajes de estudio de los maestros asturianos en el extranjero 1928-29*. Oviedo: Imp. La Cruz.
- Los Viajes de estudio de los maestros de Asturias 1926-1933*. Oviedo: Imp. La Cruz.
- Los Viajes de estudio de los maestros asturianos 1926-1934*. Oviedo: Imp. La Cruz.

Notas

- ¹ Sobre el origen y desarrollo de estos viajes puede verse, en mayor profundidad, nuestro trabajo: González, M. (2007). Los viajes de estudio al extranjero y su influjo en el magisterio asturiano. En *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Cáceres: SEDHE y Universidad de Extremadura, 371-384.
- ² Probablemente este hecho –la autoría–, junto con la edición de los libros escolares en los talleres del periódico que el propio Onieva dirigía y las recomendaciones al magisterio para que los comprasen, sirvieron para levantar suspicacias, aderezadas más tarde con tintes políticos, lo que le llevó a pedir el traslado para Madrid tras la Revolución de Octubre; véase al respecto (Borque, 1991, pp. 395-396). De ahí que el último folleto, editado en 1934, contenga la siguiente dedicatoria: “Los Maestros expedicionarios de Asturias rendimos tributo de gratitud a nuestro compañero don Antonio J. Onieva, que durante ocho años consecutivos viene organizando estos viajes que nos han permitido conocer casi toda Europa. Es un esfuerzo gigantesco que hoy parece no querer reconocerse, pero que algún día se reconocerá. Por lo menos la eficacia y el resultado nosotros los hemos reconocido”.
- ³ Los temas y conferenciantes –entre ellos Baudilio Arce– nos dan idea de las innovaciones introducidas en las aulas: –“Sentido moral de esta Exposición” por Antonio J. Onieva. –“Cómo se forma un herbario escolar” por Anacleto Moreno, regente de la graduada aneja a la Normal. –“Cómo se construye un mapa español de producciones” por Gabino Rodríguez, director de la graduada del 1º distrito. –“Cómo se desenvuelve un proyecto escolar” por Baudilio Arce, director de la graduada del 3º distrito. –“Cómo se desarrollan las técnicas de invención” por Enrique Fanjúl, maestro del 8º grado de la graduada del 4º distrito. –“Cómo se pueden aplicar a las escuelas urbanas los calendarios de La Montes-

ca” por Francisco Cañal, director de la graduada del 5º distrito. –“Cómo se enseña a leer a los párvulos por el método Decroly” por María Teresa González, maestra de párvulos de Oviedo. (Los maestros asturianos, 1932, p. 3).

Sección temática: La dirección escolar en la encrucijada

El tema monográfico al que se dedica la revista en esta edición se caracteriza por su interés y actualidad. En realidad es siempre un tema de actualidad, pues en todos los sistemas educativos la dirección de las instituciones escolares es una preocupación constante en las políticas educativas. Esto significa, en primer lugar, que es un tema siempre pendiente de mejora, debido a las características cambiantes de la propia realidad educativa, y, en segundo lugar, que no existe un modelo idóneo aplicable a todos los contextos y momentos, por lo que no debemos emular mecánicamente las soluciones que parece haber en otras partes.

Desde mi papel de participante en la formación de equipos directivos desde los años noventa¹, he podido comprobar la existencia casi endémica de un cierto malestar con la dirección escolar por parte de todas las instancias implicadas: administración, profesorado, familias y los propios directivos. Si la dirección escolar es un factor decisivo en el funcionamiento de los centros y en la calidad de la educación que éstos propician, ¿qué es lo que ocurre para que se ponga continuamente en tela de juicio? Podemos expresar el malestar paradójico de la dirección de la siguiente manera: cuando las direcciones de los centros son competentes, tienen muchas dificultades para sacar adelante sus proyectos; cuando las direcciones son incompetentes no tienen ninguna dificultad en ejercer como tales. De esta doble afirmación se derivan al menos varias cuestiones fundamentales: ¿acceden a la dirección los docentes más preparados?, ¿en qué términos se define la preparación necesaria para ejercer la dirección?, ¿existe un sistema de evaluación eficaz del desempeño directivo?, ¿qué autonomía y recursos tienen los directivos para ejercer adecuadamente su trabajo de forma eficaz y satisfactoria?

Las respuestas a estas preguntas se podrán obtener en la medida en que seamos capaces de enfrentarnos y resolver adecuadamente a los principales retos que la dirección escolar tiene actualmente planteados, entre los que destacamos:

1. Primer reto: arbitrar un sistema que permita acceder a la dirección al profesorado más preparado para ello. Recientemente, hemos pasado

de un sistema de elección por parte del Consejo Escolar a otro por concurso de méritos. Esto puede verse como positivo siempre y cuando se garantice la transparencia del proceso y su independencia de criterios políticos. Que esto ocurra va a depender de que las comisiones de selección sean constituidas con criterios profesionales, de que se consideren méritos realmente relevantes, que no se basen solamente en la acreditación documental (papeles) sino también en el ejercicio práctico y adecuación del proyecto al contexto del centro. El control de las direcciones de los centros por parte de la administración siempre ha sido una permanente tentación.

2. Segundo reto: facilitar a los directivos la formación adecuada para el desempeño de sus funciones, formación de carácter teórico-práctico, permanente y basada en un enfoque comprensivo del funcionamiento de los centros y no puramente gerencialista. En esta formación deben tomar parte de manera especial aquellos directivos experimentados que hayan obtenido una valoración positiva de su ejercicio profesional.
3. Tercer reto: los directivos deben tener una autonomía real, a la vez que se les facilita los apoyos y recursos necesarios, para llevar adelante sus proyectos explícitos y conocidos por la comunidad. A su vez, esta autonomía, cuyo grado debería ser proporcional a la capacidad de los centros para gestionarla adecuadamente, debe verse compensada por el rendimiento de cuentas a partir de un referente ético y práctico del ejercicio de la profesionalidad.
4. Cuarto reto: a partir de unos principios y normas mínimas que garanticen el cumplimiento de unas funciones básicas y un conjunto de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, se deben promover distintos modelos de dirección en función de las características e idiosincrasia de los centros. Esto significa que, aunque exista un modo general más extendido de seleccionar y formar los equipos directivos, se permitan e impulsen otros que supongan variaciones innovadoras a ese modelo general. Por ejemplo, nada debería impedir que en algunos centros la dirección siguiese siendo elegida democráticamente, siempre que los votantes elijan a la persona más capaz y comprometida con la mejora del centro. Tampoco sería descabellado que en algún caso una madre o un padre con la

adecuada formación pudiesen formar parte de un equipo directivo, etc. Ha de tenerse en cuenta que el liderazgo siempre tiene un fuerte contenido situacional, es decir, su configuración óptima la determina finalmente el contexto en el que se ha de ejercer. No se puede dar una solución única para situaciones muy diferentes. Hay centros que requieren un liderazgo más participativo, otros más ejecutivo, más apoyado en un equipo, etc.

5. Quinto reto: No se puede cambiar la dirección al margen del resto de los elementos del sistema que configuran un centro escolar. Esto significa que las medidas que se adopten para articular y mejorar las direcciones deben estar acompañadas por otras que modifiquen las condiciones de los centros y especialmente de los equipos docentes en la misma dirección.
6. Sexto reto. debe establecerse un sistema riguroso y creíble de evaluación de la dirección. Esto no sólo es un mandato que se deriva de la LOE, sino también una exigencia de calidad del sistema educativo. La evaluación de la dirección debe hacerse en profundidad y recogiendo las perspectivas de todos los agentes educativos con los que se relaciona, contemplando un enfoque interno y externo.

El guión que hemos adoptado para enfocar este tema pretende aportar una visión de la realidad actual y contextualizada, a partir de una visión nueva y comprensiva del mismo que evite caer en la reiteración de tópicos tan frecuentes en este campo (aspectos legislativos, descripción de funciones, estilos de liderazgo, etc.). De esta forma, se abordan los principales retos a los que se enfrenta la dirección escolar en nuestro país teniendo en cuenta las perspectivas de aquellos con los que comparte su trabajo de una manera más próxima, profesorado y alumnado.

Los artículos que se incluyen en este monográfico aportan una visión global y comprensiva de los problemas actuales y los retos futuros a los que se enfrenta la dirección escolar. En primer lugar, Francisco Gago, experimentado profesor de educación secundaria y buen conocedor de la dinámica docente de los centros, sugiere que el liderazgo directivo debe entenderse en el contexto de la cultura profesional de un equipo docente. Aunque los directivos puedan incidir parcialmente en su configuración, ellos son también un producto de esa cultura con la que tienen que compaginar sus actuaciones. Al fin y al cabo, en un centro el profesorado es quien traduce a la práctica

los proyectos y planes educativos. Por eso es fundamental tematizar la relación entre dirección y profesorado del centro, tanto para entender la función y estilo directivo como para conocer las posibilidades y límites de su propia acción.

Una segunda perspectiva de la dirección igualmente importante pero aún menos frecuente es la del alumnado. Miguel Ángel Santos, especialista en investigación cualitativa, profundiza en el significado de la dirección en el marco de una escuela democrática, preguntando a los alumnos por las vivencias que han tenido con sus directores y directivas. Para ello organiza su análisis mediante un conjunto de categorías (invisibilidad, diversidad, afectividad, etc.) que emplea también para reflexionar sobre el conocimiento y la mejora de la función directiva, combinando aportaciones del alumnado, de los directivos y otras derivadas de la propia experiencia biográfica.

Completa esta doble aproximación fenomenológica a la dirección escolar, un artículo de Alejandro Campo, investigador y formador de directivos que ha trabajado en el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, el cual ofrece una visión panorámica mediante un recorrido de síntesis por las diferentes teorías y prácticas de la dirección y el liderazgo. Trata así de explicar la relación de las diferentes teorías con el éxito educativo, tarea nada sencilla al tratarse de una función tan compleja y cambiante. Además, mirando hacia el futuro, el autor plantea los retos más decisivos que tienen los centros y administraciones para conseguir una dirección escolar más competente y eficaz.

José Luis San Fabián Maroto
Coordinador de la Sección temática

NOTAS

- ¹ SAN FABIAN MAROTO, J.L. (1991). **Estructura y organización del trabajo en los centros docentes**. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado. Curso de Formación para Equipos Directivos.

La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado

Francisco Manuel Gago Rodríguez

Universidad de Oviedo

Resumen

Los institutos tienen una cultura organizativa específica que determina, en buena parte, la socialización del profesorado y articula una subcultura profesional docente que todo director lleva consigo cuando es nombrado (pues ha sido, es y seguirá siendo un docente). La cultura profesional docente forma parte indisoluble de la cultura organizativa. Constituye la dimensión de consolidación de valores y convicciones que van a caracterizar la dirección del centro. Evidentemente incluye ideas y concepciones sobre lo que significa ser director. Precisamente por eso resulta especialmente interesante desvelar dicha perspectiva con objeto de reflexionar sobre lo que implica y pueda suponer a la hora de contextualizar la función del director escolar, tal como se puede colegir de una investigación sobre la dirección pedagógica de los Institutos de Enseñanza Secundaria (Gago, 2004) cuyos hallazgos se exponen y analizan en este artículo.

Abstract

The Secondary Schools (I.E.S.) have an organizational specific culture. This culture largely determines the socialization of the professorship and articulates a professional teaching subculture that any school principal (that has been, is and will continue to be a teacher) carries with him/her when he/she is appointed. This subculture is an inextricable part of the organizational culture. It represents the dimension of consolidation of values and convictions which characterize the school management. Obviously it includes ideas and conceptions about being a school principal. For this reason it is especially interesting to explain such a point of view. The information about the teachers' opinion will allow us reflect on what means and implies the role of school principal. Such information is based on a research about the educational management in the I.E.S. (Gago, 2004). Their findings are presented and analyzed in this article.

«A menudo me pregunto por qué todo el mundo es tan propenso a generalizar. Las generalizaciones se demuestran ciertas en muy raras ocasiones, y casi siempre están equivocadas».
(Agatha Christie).

La socialización del director se realiza en los centros en relación con la cultura profesional imperante y la sociogénesis de la función directiva. Ambas determinan un contexto escolar específico que tiene bastante más influencia sobre la vida y el aprendizaje en la institución de la que pueda tener cualquier otra entidad (universidad, normativa, Ministerio, Consejería de Educación...).

La progresiva definición profesional de la función directiva ha venido dándose de forma paralela a la oficialización y delimitación de los conocimientos profesionales (de los que han venido siendo portadores y transmisores los propios directores). Se forja al tiempo que se funda y fija un *perfil directivo* a través de leyes y reglamentos, por una parte, y *especulaciones* teóricas, por otra, que tratan de ceñir los márgenes de una función en un estado de inconcreción pre-profesional.

Recíprocamente se va construyendo una cultura organizativa específica en los institutos: *débilmente articulada*, proclive a una *colegialidad fingida*, caracterizadas por aislamiento del profesor en su trabajo, exceso de normas burocráticas, sistemas de evaluación no dirigidos a la mejora de la enseñanza, etc. La comprensión y adquisición de esos patrones culturales de conducta y pensamiento garantizará el éxito en el proceso de integración en el grupo profesional y, por tanto, constituyen pautas de socialización tan fuertes que ignorarlos supone convertirlos en *currículum oculto* de gran calibre.

Forma parte indisoluble de la cultura organizativa y determina en gran medida la socialización del profesorado. De hecho articula una subcultura profesional docente que engloba las tradiciones sobre lo que realmente se valora, orientando a sus miembros hacia tales valores y creencias; instituyendo una tradición sobre esa base; haciendo explícitos los procedimientos operativos normales; estableciendo y aplicando sistemas de recompensa para quienes la sigan y personalicen; estableciendo patrones y pautas de cambio e innovación, etc.

Evidentemente incluye ideas y concepciones sobre lo que significa ser director: constituye la dimensión de consolidación de valores y convicciones que van a *caracterizar* la dirección del centro, puesto que todo director (que ha sido, es y seguirá siendo un docente) la tiene interiorizada cuando es nombrado. Precisamente por eso resulta especialmente interesante desvelar dicha perspectiva con objeto de reflexionar sobre lo que implica y pueda suponer a la hora de contextualizar la función del director escolar, tal como se puede colegir de una investigación sobre la dirección pedagógica de los Institutos de Enseñanza Secundaria (Gago, 2004) cuyos hallazgos al respecto vamos a exponer y analizar someramente.

Una cultura profesional de partida

La primera constatación es que el director escolar se ha socializado antes de ejercer su cargo en esa cultura profesional docente. Precisamente uno de sus rasgos distintivos es la falta de interés del profesorado por los temas organizativos: *«estas cuestiones organizativas del centro preocupan en abstracto y el profesorado percibe que el hurgar excesivamente en ellas es restarle autonomía e implicarle en tareas ‘burocráticas’ que están al margen de su función de ‘dar clase a un grupo de alumnos’»*. Los docentes no consideran las tareas organizativas como parte de su trabajo y, consecuentemente, consideran la dirección algo ocasional, algo que puedo dejar *«para volver a mi trabajo otra vez»*.

Esta cultura profesional docente *«carece de una idea de centro»*, tiende a no tenerlo presente, como cuerpo organizativo sistémico. Ignora que el profesor está incluido en un contexto mayor, de modo que *«prima la visión individual del profesorado, por encima de una visión global de la dinámica del centro»*. El docente suele abismarse en cuestiones de aula y materia, olvidándose de lo demás.

Así pues *«el director se ve inmerso en una cultura profesional y organizativa donde no existe ni costumbre, ni tradición al respecto, sino todo lo contrario: libertad de cátedra, celularismo, ‘laissez faire, laissez passer’, etc.»*. En su base está la clara influencia de un principio de *libertad de cátedra* mal entendido, que determina la visión del director, predispuesta por *«la ausencia de un compromiso colectivo con el centro: la actividad docente es individualista, cada profesor hace lo que cree más acertado y no está dispuesto a renunciar a la ‘libertad’ (de cátedra), entendiéndola como derecho individual y no como derecho colectivo a organizar y orientar la enseñanza del centro»*.

Por eso, las intervenciones recogidas permiten asegurar que la cultura profesional docente no deja demasiado margen de actuación a la dirección: *«el personal no se deja: [el director] choca frontalmente con el individualismo que dirige la práctica real dentro del aula (falsa libertad de cátedra)»*.

De hecho hay quien piensa que la práctica del director es eventual consecuencia de la cultura profesional académica asentada en los institutos que, a la postre, supone la relación dialéctica de dos filosofías sobre la finalidad del sistema escolar, educación o instrucción: *«se piensa que en un I.E.S. sólo se imparte materia sin entender que la actividad docente es otra cosa: EDUCAR»*

La ausencia de formación pedagógica, la socialización en una cultura profesional de *profesor especialista*, así como la propia organización departamental de los institutos determinan la clara *«incomprensión de ciertas decisiones del director sobre organización de períodos o actividades por*

parte de personas que no tienen ni idea de lo que es y lo que significa organizar un centro, y que lo ven todo facilísimo».

Igualmente la cultura profesional gravita sobre otros aspectos específicos que están determinando la práctica directiva y, por lo tanto, pueden considerarse causa y consecuencia del enfoque que el profesorado tiene sobre ella. Me refiero específicamente a la formación, el trabajo en equipo y la delegación de funciones.

Carencia de formación

Concretamente la falta de formación específica, sumada a la insuficiente formación pedagógica del profesorado de E. Secundaria, introduce la problemática de las necesidades formativas en un cultura profesional que sólo viene considerando necesaria la formación disciplinar y asocia (erróneamente) toda formación didáctica y/o pedagógica a los postulados de la *reformas* de turno, casi siempre objetados en estos contextos profesionales.

«El ideal sobre la gestión de la dirección exigiría una formación pedagógica de los directores, de la cual carecen casi en su totalidad. Pero para que pueda ser aceptada por el claustro debería sentirse como una necesidad el mejorar la formación pedagógica del profesorado. Desde diversos sectores muy poderosos (ámbito político y sindical) se atacó duramente, en su momento, a la LOGSE y a partir de ahí se ha venido dando un claro rechazo a los planteamientos psicológicos y pedagógicos».

En este sentido, un aspecto especialmente preocupante, puesto en evidencia ya por la LOGSE, es la falta de formación de quienes ejercen la dirección: *«falta de entrenamiento tanto del Equipo Directivo como de los Departamentos y Comisión de Coordinación Pedagógica para ponerse de acuerdo, unificar criterios y métodos de trabajo».* No hay que olvidar que sido aspectos ajenos a la formación inicial del profesorado y, en buena parte, también de la formación en ejercicio preocupada sobre todo de aspectos más concretos, como las propias materias, o más generales, como la filosofía de las reformas. Sirva de ejemplo la *«poca formación del director sobre el contenido y alcance de los Proyectos Curriculares».*

Insuficiente trabajo en equipo

Otro tanto ocurre con la escasa o nula tradición y práctica de trabajo en equipo, necesario en tantas actividades del ámbito educativo e indispensable

en la organización de un centro: *«el trabajo en equipo (con implicación de los Departamentos y el Equipo Directivo) es, a mi entender, la gran ‘asignatura’ pendiente en la dirección de los centros».*

Como además requiere la implicación de todos se erige dada la situación actual de los centros en una dificultad añadida, tal como veremos, puesto que *«aunque algunas funciones se diluyan entre los distintos miembros del Equipo Directivo da la impresión que el director asume personalmente muchas de las funciones de los demás componentes».* Lo cual es contraproducente, pues la dirección *«debe asentarse en equipos con capacidad para la toma de decisiones coordinadas sobre la acción educativa en contexto del grupo-clase (tutores, equipos docentes, equipos de orientación, etc.)».*

Este coprotagonismo debería comenzar en el propio Equipo Directivo. Ante la cantidad y variedad de tareas e intervenciones el recurso inmediato debería ser aplicar el principio de división del trabajo y abordarlas de forma compartida: *«existe una dificultad, casi diría humana, para abordar todas sus funciones. Añadiría también, que en mi centro muchas de las tareas son asumidas por el Equipo Directivo, no en vano hay tres jefes de estudios».*

Parece evidente que el director no puede ni debe sobrecargarse de tareas. En este aspecto, como en tantos otros del mundo escolar, se impone organizar debidamente el trabajo de modo que las estructuras funcionen y aligieren la intervención directiva: *«el ejercicio de la dirección pasa por asignar responsabilidades de coordinación y organizar equipos coherentes y dotarlos de capacidad para el trabajo en equipo, superando la concepción individualista y trabajando con y para el equipo».*

No es fácil, pues incluso aspectos como el tiempo o el esfuerzo tienen un papel estructurante del trabajo en equipo, ya que *«si la coordinación pasa por una toma de decisiones en equipos muy pegados a la práctica de aula (equipos educativos, por ejemplo) resulta evidente que hay que emplear un gran esfuerzo en reuniones de diversa índole, y esto es muy difícil en horarios con mucha carga lectiva que obligarán al profesorado a dedicar tardes a la coordinación. Como ha apuntado acertadamente: ‘más trabajo a cambio de ningún incentivo no parece admisible por los claustros’».*

Esfuerzos y tiempos que, unidos a la sensación inicial (y bastante perdurable, por cierto), de que las reuniones no arrojan “resultados”, son casi siempre motivo de pérdida de interés y abandono. *«Más trabajo a cambio de nada no suele ser admitido por los claustros. Además, las reuniones ‘sin resultados’ son muy desalentadoras y pueden conducir a la desmotivación».*

Necesidad de delegar tareas

El profesorado es consciente de la realidad y hace referencia a la necesidad de que la dirección sea una tarea compartida, *«extendida, pues difícilmente puede ser asumida por una sola persona»*: dado que *«su ejercicio ideal exigiría una dedicación plena superior a cualquier jornada normal de trabajo ('rol expansivo') por lo que ha de ajustarse a la realidad de nuestros centros actuales y, en institutos grandes, delegar muchas de las tareas en el Equipo (puesto que se llega a contar con tres jefes de estudios adjuntos)»*.

Dada la imposibilidad de realización completa por parte del director, se sugiere la posibilidad de delegar: *«creo que muchas tareas deberían delegarse en la Jefatura de Estudios, la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Departamentos didácticos»*. Y es que se aprecia una tendencia a sobrecargar al director con todo tipo de tareas, muchas delegables en órganos específicos: *«velar, coordinar, supervisar... sí; pero sin desempeñar funciones que no le corresponden (para algo hay jefes de estudios y profesores). Por experiencia personal, creo que pocas cosas 'queman' tanto a un director como hacer de todo y tener que asumir constantemente responsabilidades ajenas»*.

Pensemos en aspectos como la coordinación curricular o el seguimiento del progreso de los alumnos, difícilmente asumibles sin una delegación que asegure su necesario cumplimiento. *«Creo que difícilmente podría un director albergar ese conocimiento con un mínimo de rigor. Debería delegar en otras personas y órganos: jefes de estudios, C.C.P., incluso Comisiones de profesores. Se trataría de delegar funciones, asignando responsabilidades a los cargos subordinados, a partir de un equipo 'sin fisuras' y superando el ámbito de las responsabilidades del cargo»*.

Sin embargo, no se peca de ingenuidad. Por una parte se advierte de prácticas, hasta cierto punto frecuentes, de indebido ejercicio de delegación de funciones.

- *«Se suele confundir la delegación con la dejación de funciones. Así, aunque el director no puede ponerse a investigar el rendimiento y progreso de los N alumnos del centro, no puede desentenderse de los datos de conjunto»*.
- *«Las posibilidades de la función pasan por delegar hasta llegar al profesor de a pie o al tutor, siempre y cuando la información obtenida del control se invierta en la toma de decisiones y el análisis»*.

Por otra, una supuesta *«falta de compromiso real y falta de profesionalidad, tanto en la labor de Inspección Educativa, como en la de los Equipos Directivos, Departamentos y profesorado»* Carencias crecientes y generalizadas en el mundo educativo que, en el caso del profesorado, se combinan con *«falta de implicación, pasotismo y prevailecimiento de una filosofía de los derechos (obviando los deberes)»*.

Una participación problemática

Asimismo, buena parte del profesorado participante observaba dos dificultades básicas en el ejercicio de la función directiva: *«asegurar la participación de la mayoría del profesorado en y la adopción de acuerdos y su puesta en práctica ('asignatura pendiente' del conjunto del profesorado)»*.

Escasa implicación del profesorado

La participación del profesorado aparecía como una condición reiterada en cada una de las tareas directivas analizadas:

- *«[Las posibilidades directivas] pasan por la actitud participativa de todos los implicados y la función del director aquí sería mínima, en todo caso, la de fomentar esa participación y dar todo tipo de facilidades»*.
- *«[Un director tendrá] muchas [posibilidades], a poco que el profesorado esté dispuesto a sentarse a hablar (que lo está, en su mayor parte)»*.

Participación que exige además, por parte del profesorado, *«la superación de la concepción individualista y, sobre todo, que perdiese de vista, en parte, la especificidad de sus asignaturas y se considerase dentro de un proyecto más amplio y ambicioso»*. Aunque también haya que tener en cuenta obstáculos provenientes del ámbito docente, empezando por la creciente tendencia a la *«retirada del profesorado hacia el aula»*, a la que se añaden otras, no menos importantes:

- *«La división interna de los claustros, en parte motivada por una crítica 'global' a la Dirección»*.
- *«La poca profesionalidad de algunos docentes que siguen 'ancla-*

dos‘ en antiguos sistemas, ‘las reformas no van con ellos‘ y sobre todo en determinadas áreas-materias-Departamentos».

- *«La apatía o desidia del profesorado, en general, y ‘cansancio’ de los ‘innovadores’».*
- *«La todavía poca estabilidad de plantillas: impide la implicación del profesorado en un Proyecto Educativo».*

Sea como fuere, toda una línea de opinión postula la implicación del profesorado (*«el consenso de los profesores siempre que sea viable»*) como requisito indispensable para el éxito de un director. Lo cual, desde la perspectiva del profesorado, conduce a la constatación de la progresiva pérdida de facultades del Claustro frente a la dirección: *«el profesorado y el Claustro han visto progresivamente mermadas sus funciones»*, tema al que los docentes parecen especialmente sensibles y que está determinando su creciente *«falta de representatividad y su incapacidad para tomar decisiones»*.

Sin embargo, parece que conseguir la participación del claustro no resulta fácil, el profesorado suele mostrarse reacio, quizá debido a una cultura profesional gestada a lo largo de años. De ahí que esa cultura tan arraigada pueda considerarse una de las principales limitaciones para el director, tal como señalan respectivamente una orientadora y un profesor.

- *«Es difícil consensuar con el profesorado dichos aspectos, porque mayoritariamente el claustro no suele querer implicarse en la vida del centro, al margen del concepto tradicional de enseñanza».*
- *«[Resulta difícil] romper el individualismo imperante en la actividad docente de todos los profesores».*

Problemática dialéctica Aceptación / Resistencia

Situación que, por extensión, introduce una noción compartida por buena parte de los participantes: *«realmente, los logros del director están condicionados en gran medida por la respuesta que encuentra entre los profesores, pero ésta depende también de cómo se lleven a cabo las diferentes actuaciones. Podemos hablar de una retroalimentación; por ejemplo, es importante elegir jefes de Departamento para la CCP que dinamicen el proceso, pero hay que tener muy en cuenta las opiniones de los distintos miembros de cada Departamento a la hora de decidir quién va a ser su jefe. No sirve de nada elegir a alguien afín a la dirección si luego no existe una bue-*

na comunicación con el resto de los profesores. Hay que buscar una especie de equilibrio».

Complementariamente, la cruz de esta problemática se deriva de la “teoría de la resistencia”: *«si no se está en la dinámica de la participación y se pone mucho énfasis por parte de la dirección, suele conllevar resistencias más o menos activas o pasivas por parte de profesores y alumnos»,* sobre todo de aquellas personas poco dispuestas a colaborar o renuentes al control.

Todo ello se complica por la propia naturaleza de las relaciones de poder en los grupos, de los que es buena muestra el Claustro. *«[La dirección está] determinada por las características del Claustro. En el momento en que alguien ponga en duda el discurso de la dirección y que su opinión sea valorada por los compañeros, habrá conflicto. La actitud del director ante el problema será fundamental (la mayor parte de las veces en vez de atajarlo lo complica, pues pretende llevar a la práctica su discurso sin tener en cuenta las opiniones divergentes)».*

En efecto, la fluctuación de *«las influencias de diversas y cambiantes relaciones ‘micropolíticas de la escuela’ suelen generar rechazos en algunos sectores, que luego se van extendiendo al resto del Claustro. Cuando determinados ‘grupos de presión y de poder en los centros rechazan la visión’ del director, es muy difícil combatirlo y superarlo, máxime cuando el director no tiene ningún interés en crearse problemas».*

Quizá por eso una tendencia natural de muchos directores sea eludir los conflictos, tratando de evitar, a toda costa, situaciones conflictivas (desde enfrentamientos personales, a situaciones difíciles, como reuniones con puntos problemáticos en el orden del día) y acomodándose en lo posible a todas las situaciones y corrientes de opinión. O al menos intentar sintonizar con los elementos que le secundan: es decir, una especie de acomodación al “*status quo*”. *«Todos los directores tienen una formulación personal que generalmente busca sintonizar con los elementos ambientales que permiten acceder al cargo y mantenerse con los mínimos quebraderos de cabeza».*

Reducir la función a la intervención formal no parece difícil: si quien ejerce la dirección se limita a cumplir la ley, *«sin esperar demasiado de la participación del profesorado»* no va a encontrar especiales problemas; pero si entramos en el campo de la búsqueda del consenso y la colaboración la cosa dista mucho de ser fácil. La opción cómoda, como bien apunta una profesora, suele evitar el conflicto inmediato, pero que a la larga lastra la vida organizativa, puesto que un centro dinámico es aquel que aprende a vivir con el conflicto.

«En general, los directores son personas que acceden voluntariamente a ocupar el cargo, por lo tanto tienen la máxima motivación y muchos entregan lo mejor de sus capacidades en la dirección del Centro y si algo no marcha bien se le dedica más esfuerzo si cabe, pero esto hace de la dirección una cuestión muy personal en la que, con demasiada frecuencia, se opta por el ‘no conflicto’ como forma de superación de las dificultades en una actividad que es, por sí misma, conflictiva y contradictoria. Porque la función directiva es conflictiva por naturaleza, y más cuanto más se acerque al ideal de dirección. Por eso no es extraño que muchos directores se vean extraordinariamente incomodados por la conflictividad del cargo y opten por la dinámica del ‘no conflicto’, donde todo se resuelve de aquella manera que menos moleste, que menos discrepancia genere o que conforme a los más críticos. Es evidente que esta estrategia hace más cómodo el cargo, pero es una perversión que poco a poco va alejando al Centro de sus finalidades y acaba por ‘morir de asfixia’»

Obviamente el profesorado que no ha tenido experiencias directivas se muestra más crítico con los directores que el profesorado que las ha tenido, de ahí la conveniencia de que el profesorado pase por cargos directivos. Igualmente queda claro, también, que los efectos de las prácticas directivas son más o menos patentes para quienes llevan cierto tiempo en el centro y, por tanto, conocen más y mejor su funcionamiento y organización.

«Es evidente que los directores de los centros se encuentran siempre en el punto de mira y siempre van a recibir críticas por parte de sus compañeros. Lo es también que las cosas se ven de diferente forma desde dentro que desde afuera. La práctica docente conlleva un cansancio respecto a ciertas acciones con las que no se está de acuerdo y cuyos efectos son más patentes con el transcurso de los años en un mismo centro».

La posición intermedia y aislada del director

Por otra parte, el perfil del director se muestra especialmente vago, difuminado según la consideración, bastante unánime, de que *«quizás la figura del director sea un poco ambigua, entre la Administración, los padres y el profesorado»*. En efecto, todo director va a depender del *«talante e ideas de profesores, alumnos y padres; en particular procedentes del desencanto resultante de una excesiva ‘formalización’ de procedimientos (con el consecuente gasto de energía) y de la hostilidad / presión / control que reciben de todos los demás estamentos (dirección, familias y alumnado)»*.

El profesorado lo percibe como *«una figura que se contempla desde una óptica especial: intermediario de la Administración ante los compañeros; jefe de personal; burócrata. Sin embargo no considero que sea esa su labor»*. Posición intermedia y aislada (se habla de *«la soledad de la figura del director»*) que supone un obstáculo evidente para el desempeño de sus tareas. A lo que habría que añadir, como se ha visto, *«la escasa colaboración de los otros miembros de la comunidad educativa»*.

Tomemos como ejemplo sus relaciones con los alumnos: mientras los directores suelen afirmar que, *«en la práctica real, dedicar tiempo a que el alumnado te pueda ver y abordar abiertamente, mostrando disponibilidad, es la función más agradable de la dirección: se habla habitualmente con ellos, en períodos de recreo y descanso»*; buena parte del profesorado lo pone en duda (*«realmente ¿es así?»*), o directamente afirma que, *«por lo general, el director no suele ser accesible al alumnado»*.

Buena parte del profesorado considera que esta posición de “intermediario” o “visagra” está más allá de cualquier estilo de dirección, por eso *«lo deseable es una presencia positiva de los directores, independientemente del estilo seguido, que forme parte de su labor de aliento a todos los sectores de la comunidad educativa»*. Igualmente se concede gran importancia a la creación de un clima de disponibilidad por parte del director para generar confianza en la comunidad educativa. *«Tendría que estar accesible a toda la comunidad educativa y encauzar las demandas que se le hagan desde los distintos sectores de la misma. Es importante ‘que se vea’ al director, no sólo el profesorado, sino también alumnos y padres. En el horario de atención a padres, también debería indicarse su accesibilidad para con los alumnos. Generaría más confianza en los alumnos, de que sus ‘quejas’ fueran atendidas»*.

Sin embargo, se reconoce que la creciente e ineludible burocratización de la vida institucional *«merma esa disponibilidad para estar con profesores y alumnos»*, pues obliga al director *«a dedicarse más al documento administrativo de turno que a mantener una presencia visible y cercana»*, dando lugar al distanciamiento y a la desconfianza por parte de quienes no se sienten debidamente atendidos por el director. Con el agravante de que, en ocasiones, pueda llevar asociado el evidente riesgo de caer (o lo que puede significar lo mismo, aunque no lo sea, hacer creer que se cae) en la “fachada ceremonial”, en un juego de las apariencias. *«El excesivo formalismo de algunos directores para poder acceder a ellos, desde cualquier sector de la comunidad educativa»* es algo que preocupa, y mucho, al profesorado.

El influjo de la Administración

En este ámbito no se deja de hacer mención, también, a la “*esquizofrenia*” profesional del director: a veces, un profesor más (*primus inter pares*) y, otras, un mero representante de la Administración ante sus colegas, según fluctúe su «*ambigua posición entre Administración y profesorado. Y siempre con el telón de fondo del temor a enfrentamientos con éstos o aquélla*».

Este tema de la relación del director escolar con la Administración, dada su importancia, merece una atención específica. La aportación de una profesora con experiencia directiva previa establece una panorámica general: «*El director está para supervisar, coordinar, tener iniciativas, apoyar las de otros, animar, tranquilizar, prever problemas, representar a todos los estamentos, dar la cara (por quien lo merezca) o colocar en su sitio a quien lo necesite... todo esto no tiene que suponer necesariamente una rebeldía ante la Administración, ni tampoco sumisión. Creo que la proporcionalidad se entendería así: si el cargo sirve sólo para obtener un sobresueldo, no hago nada; si entiendo que el sobresueldo hay que merecerlo, trabajo al servicio del centro esté o no de acuerdo con la Administración*».

Indudablemente el profesorado es consciente de que buena parte de la realidad que impone sus exigencias al director la establece la Administración educativa. Hasta el punto de que ideas y proyectos pueden verse seriamente obstaculizados por sus directrices.

«En efecto, el ideal sobre la dirección sólo existe antes de participar en un Equipo Directivo. La realidad se impone una vez que tienes la responsabilidad de un centro: no es otra que las condiciones anuales que te impone la Administración. La organización de un centro tiene que ponerse a disposición de las necesidades de los alumnos, pero esta idea se quiebra año tras año al ver como la organización de un centro queda supeditada a los vaivenes políticos, a la incompetencia en las altas jerarquías a la desorganización que rige la Consejería y, en último término, al dinero».

Influencias de una determinada filosofía administrativa

Es más, se piensa que no sólo se trata de unas determinadas directrices o de un funcionamiento más o menos incoherente, sino sobre todo de una filosofía específica, que la Administración aplica a la función directiva: «*la Administración sigue utilizando unos criterios organizativos de fines del XIX*». Consideraciones que vician su desempeño de tal modo que los directores se limitan a “*estar en función*” de sus designios. Por eso, parece nece-

sario que se logre una auténtica autonomía institucional y una “*profesionalización*” de la función.

«La Administración no quiere directores ‘con funciones’, sino directores que estén ‘en función’ y predispuestos a seguir las indicaciones del Servicio de Inspección y los responsables políticos de turno. Los directores no opinan, ni sugieren, ni hacen propuestas pues está mal visto. En esto coinciden las distintas Administraciones. O se profesionaliza la función del director y se concede autonomía a los centros, o cada vez estarán los directores y los Equipos Directivos a merced de los ‘listos y salvadores’ que se limitan a sacar partido a una concepción errónea de la Administración: pagamos un poco más al director y ya tenemos la posición ganada, y como de lo que se trata es de que todos los alumnos tengan buenas notas (calificaciones) y que no haya conflictos en la escuela pública...».

La cuestión de la remuneración económica específica de la función directiva merece una breve reflexión. Justamente una “*leyenda escolar*” en circulación desde hace años se refiere, precisamente, al hecho de que en el momento en que un profesor accede al cargo y recibe el suplemento económico correspondiente pasa a formar parte de la Administración (con mayúsculas, pues como funcionario siempre ha formado parte de ella); prejuicio también compartido por la propia autoridad educativa. Estos supuestos determinan que tanto profesorado y Administración, por una parte, como las personas encartadas, por otra, desarrollen esquemas de comportamiento acordes con ellos. Sea como fuere *«la función de la dirección no necesariamente se va a ejercer mejor porque esté retribuida económicamente».*

Pero hay otros aspectos directamente relacionados con la Administración que según los profesores determinan la posibilidad y el alcance de la dirección: *«la crisis de acceso, los contenidos y la pérdida de confianza en el marco actual en que se ejerce la función directiva».* Precisamente una línea de opinión advierte que para la Administración educativa el poder es algo que no se puede dejar en manos de los directores: *«El liderazgo es prestigio y poder: el prestigio se tiene o se va adquiriendo o reconociendo, pero el poder en las direcciones de los centros es un sueño. Este elemento (el poder) no se ‘puede dejar’ en manos de los directores, según la Administración».*

De hecho, la propia designación de un director parece determinar un obstáculo, puesto que *«cuando la dirección no está impuesta por la Administración, el director suele estar más motivado y asume con mayor entusiasmo sus ‘obligaciones’».*

Por ende, se aduce como dificultad añadida la «*forma de nombramiento y las reglamentaciones legales*», principalmente la disparidad latente entre acreditación para ejercer el cargo e idoneidad para desempeñarlo: no siempre quienes están acreditados en un centro para ejercer como directivos son los más apropiados para serlo y viceversa. Por tanto, en bastantes ocasiones, las personas que llegan al cargo quienes restringen su propia actuación.

- «*El requisito administrativo de la habilitación para el ejercicio de la función no ha mejorado nada la situación y ha impedido, en muchos casos, el acceso de aquellos que podrían desarrollar un auténtico liderazgo en el centro*».
- «*La carrera docente está perjudicando la buena marcha de muchos centros. Para ser director es necesario un cursillo de ‘clonación’ y la acreditación puede impedir el acceso a la función de personas personalmente cualificadas*».
- «*Imagino que [la dirección se ve influenciada] por la propia figura del director, puesto que, en muchos casos, sigue siendo imposición de la Administración. y no candidato elegido por al comunidad educativa; su talante, que sigue siendo el de hace veinte años (¿cuestión de edad?); el significado interno del término que hace que se consideren ‘los más, los inaccesibles’; y, la carencia de trabajo en equipo*».

Otras condiciones provienen de los propios institutos, aunque se es consciente de que guardan relación con las políticas educativas emanadas de la Administración: «*la dimensión del centro determina la dispersión de la docencia y dificulta la relación entre estamentos*». En efecto, el tamaño y complejidad de los centros parecen ser aspectos determinantes, tal como apunta una profesora del instituto más grande de Asturias.

«*En los centros grandes se dan algunos rasgos que pueden condicionar la labor del director:*

- *La dispersión de la práctica docente determinada por las dimensiones del centro dificulta la relación entre los distintos estamentos, así como la estructuración y dimensión (enorme) de los espacios (zona de dirección, administración etc.).*
- *Cultura de ‘Director-control’ asociada a ‘Jerarquía’, lo que se traduce en una mayor valoración de los aspectos disciplinarios y de gestión que de los académicos.*

- *Estructura compleja en cuanto a la diversidad y cantidad de las enseñanzas lo cual ha llevado a la formación de una dirección colegiada en la que la jefatura de estudios se estructura piramidalmente con varios miembros lo que, en la práctica, significa un distanciamiento del director respecto a las cuestiones docentes. Esta tendencia general de distanciamiento del director respecto del profesorado (separación progresiva de la función docente de la gestora) se acentúa en los centros grandes. En este momento, además, se está produciendo un acercamiento a la figura del director por parte del jefe de estudios al ir delegando gran parte de sus funciones en los jefes de estudios adjuntos. La Jefatura de Estudios se está convirtiendo en el eslabón entre la función docente y la gestora.*

Estos rasgos favorecen la asimilación fácil y rápida de la actual tendencia a una organización burocrática y muy jerarquizada de los centros y de todo el sistema educativo en la que las cuestiones formales parecen cobrar una importancia excesiva, que se acrecienta proporcionalmente a la dimensión de los mismos».

El peso de la “colonización” administrativa

No obstante, el rasgo que se considera determinante en esta influencia sobre la dirección de los centros es la creciente *colonización* administrativa: *«aunque cada vez se habla más de la autonomía de los centros, lo cierto es que cada vez más la Administración impone sus directrices tanto directamente, mediante instrucciones y pautas explícitas, como indirectamente, a través de sugerencias de la inspección, programas de formación, proyectos institucionales, etc. Lo cual se ve claramente, cuando un instituto sigue las líneas marcadas no hay problema, pero en el momento en que plantea o introduce metas propias, más o menos alejadas de las oficiales, surgen los problemas... y la mayoría de los directores lo último que desean es tener problemas con la Administración».*

Sus manifestaciones más evidentes sobre la función directiva radican en su progresiva burocratización y en la exigencia, también creciente, de un cumplimiento literal de la normativa.

La apreciación de que a la Administración le interesa, sobre todo, que el director actúe como garante del *cumplimiento ortodoxo de la normativa* goza de total consenso:

- *«La normativa no ha de regir hasta sus últimas consecuencias la vida de los centros, ha de servir para marcar unas pautas mínimas comunes a todos los centros y no debe limitar la autonomía pedagógica».*

gica de los mismos. No obstante, la Administración suele ser la primera en poner limitaciones a dicha autonomía pedagógica en aras del cumplimiento estricto, literal, de la normativa».

- *«[Las posibilidades del director] pasan por cambiar la idea formalista de la función por una más pedagógica: la de participación y conocimiento más activo y real de lo que acontece en las aulas, desburocratizar y descentralizar los centros».*
- *«la ‘desmotivación’ del profesorado en buena parte se produce debido a que, en muchas ocasiones, el cumplimiento de la ‘ley’ obliga a tomar decisiones poco adecuadas»*

Ello suele determinar que el director, para contemporizar, se limite al formulismo de ceñirse a lo que marca la legislación, pues ir más lejos puede entrañar en buena parte del profesorado desconfianza (por considerar que se le resta autonomía) y/o reticencia (por considerar que se le está implicando en tareas *burocráticas*). Una profesora nos recuerda esa frecuente tentación directiva de aplicar, en aras de la facilidad, rígidamente la legislación; a la que añade otros dos obstáculos habituales: *«al menos tres [aspectos dificultan la labor del director]: la aplicación, en general, muy rígida de la legislación; la excesiva preocupación por la estructura organizativa; la escasa práctica participativa de todos los implicados en el centro».*

Por su parte *la tradición y cultura burocráticas* están tan interiorizadas que generan auténticas resistencias al cambio de paradigma evidenciadas *«cuando la dirección siente rechazo de sus propuestas para mejorar la gestión burocrática».*

También se hace mención a una perceptible *«tendencia hacia una organización burocrática»* de los centros. En ese tipo de organización, *«en general, la figura del director es un cargo al servicio de la Administración para satisfacer necesidades educativas burocráticas. Por tanto, la práctica de la dirección mejorará cuando los canales burocráticos coincidan con los aspectos pedagógicos que puede y debe asumir la dirección».*

En cualquier caso, se considera que tales requerimientos burocráticos agotan el tiempo y la capacidad del director impidiéndole afrontar otras tareas, quizá bastante más necesarias (es sobradamente conocida la confusión burocrática de lo inmediato con lo importante), y sobre todo limitan su relación con los demás; algo, por otra parte, absolutamente indispensable.

- *«Hay demasiados factores variables según las características de los distintos centros que hacen difícil su funcionamiento. La burocracia*

enmascara a veces lo realmente importante y la Administración parece a veces muy alejada de la realidad de los centros educativos».

- *«Demasiada burocracia impide al director estar en contacto directo con las personas y le obliga a encerrarse demasiadas horas en su despacho. Es un profesor más y no puede complicarse la vida ante los compañeros, pero hay que tener capacidad de líder y ‘querer merecerse el sueldo’, que implica tareas desagradables».*
- *«La Administración exige tareas que convierten a los directores en burócratas a su servicio. La labor administrativa de los directores es tan inmensa que apenas es posible dedicarse a lo pedagógico».*

Ciertamente *«la burocratización es cada vez mayor. La informática en el mundo (gestión) de la escuela está pendiente. Cada vez hay más personas y con más papeles de los que se hacen a mano o en el ordenador y la lentitud se impone»*; pese a estar en la sociedad de la información y la comunicación, en la gestión escolar sigue predominando el *papel*, con el consiguiente empleo de esfuerzo y tiempo.

Situación agravada por el hecho de que *«la propia Administración educativa no asesora, no aporta medios, sólo pide resultados, en no pocas ocasiones en flagrante contradicción»*. En suma, *«la falta de autonomía en contraste dialéctico con la exigencia de ejecutividad, así como la ausencia de convicción»* impiden articular y desarrollar estructuras y estrategias particulares asociadas a la personalidad de quien ejerce la dirección y al contexto en donde la ejerce.

El programa de dirección

En este sentido, se considera el Programa de Dirección como un elemento fundamental, pues *«un director debe presentar entre el profesorado esa visión pedagógica, y para ello debe creer en su valor»*. Un programa de dirección, elaborado como plan de actuación, pone en conocimiento de la comunidad educativa, en general, y del profesorado, en particular, su personal conocimiento del centro, así como sus propósitos para los diversos ámbitos de la vida escolar.

«Un director elegido está obligado a presentar un programa. Dicho programa no puede basarse en la incoherencia y la simple anécdota. Muy al contra-

rio ha de convencer del conocimiento del centro en cuanto a organización y necesidades materiales y pedagógicas; así como del planteamiento eficaz de ciertas soluciones en el ámbito organizativo, participativo... que confluyen en una mejora de la enseñanza y la formación del alumnado»

Tal programa, mediante un análisis del contexto, puede evitar la improvisación y, por tanto, la subordinación a las exigencias periféricas y marcar un propósito de articulación de una determinada *visión* educativa de centro, lo cual, en suma, puede asentar y reforzar el desempeño de un determinado estilo directivo. *«Sólo el compromiso con un proyecto de dirección claro puede volcar la tarea directiva hacia el auténtico liderazgo pedagógico en el centro, de lo contrario la improvisación y la exigencia administrativa dirigirán la labor».*

Como es natural, puede elaborarse y, sobre todo, cumplirse con distinto grado de responsabilidad. El problema, en este caso, reside en el hecho de que, muchas veces, *«no hay compromiso con el Programa de dirección»* por parte de quienes han sido elegidos tras presentarse a las correspondientes elecciones y que, por tanto, se han visto obligados a realizar y presentar dicho documento, haciéndolo como una mera formalidad, lo que viene posibilitado por *«la escasa o nula exigencia de rigor en los Programas de dirección».*

Por otra parte, como se ha visto, *«numerosos Equipos Directivos acceden a la función sin contar con un verdadero proyecto, con lo que el grado de improvisación es demasiado alto y el centro evoluciona sin una trayectoria definida».*

La constatación de la práctica real

Partiendo de que *«el director de un centro público es un profesor de a pie, que durante cierto tiempo trata de gestionar y dar coherencia a la acción educativa que se está desarrollando en un centro en el que interviene el profesorado, el alumnado, la sociedad y la Administración educativa»*, se puede decir que, independientemente del modelo vigente de dirección, *«la práctica actual tiene que ver con la estructura social de grupo en los centros».*

Otra estimación reiterada establece que *«el ideal sobre la dirección sólo existe antes de participar en un Equipo Directivo, pues la realidad se impone»*, hasta el punto de considerar que, en múltiples casos, el director podría

ser sustituido por un gerente sin que se apreciaran diferencias, tal como indica un profesor: *«No conozco con detalle las tareas que realiza el director de mi Instituto (esto ya es significativo, ¿no?). Aunque me parece que aquí es mejor que la media, de hecho estoy convencido de que seguiríamos igual si el director fuera sustituido por un administrativo con conocimientos básicos de administración educativa».*

Así, por ejemplo, se constata que, en la práctica, siendo la coordinación curricular el entramado sobre el que se asienta el proceso primario (enseñanza y aprendizaje) de todo centro escolar *«la mayoría de directores no conocen las distintas programaciones, y pocos se preocupan de los sistemas de evaluación y les trae sin cuidado que existan o no materiales curriculares».*

«¿Para qué sirve un I.E.S.? ¿En función de qué está creado? Si aceptamos que es un centro que sirve para educar escolares, un director de un I.E.S. tendrá que preocuparse de que la educación se lleve a cabo de la mejor forma posible para alcanzar el fin para que fue creado el centro que dirige».

Además, como se ha visto, está la presión del profesorado. Pensemos, por ejemplo, como *«generalmente los profesores demandan a la dirección que ejerza su autoridad, pero únicamente con otros estamentos, personal de administración y servicios, alumnos, padres... pero en ningún caso con los propios docentes»*, pues en ese caso provocará críticas de “autoritarismo” y parcialidad, que pueden desencadenar enfrentamientos; dejación de responsabilidades; indecisiones por parte del director...

«Asimismo hay una serie de tareas exigibles, aunque especialmente difíciles de llevar a cabo:

- Mayor habilidad en la motivación del profesorado.*
- Establecimiento de expectativas claras.*
- Estímulo de la innovación y, consiguiente, asunción de riesgos.*
- Movilización y/o canalización de recursos.*
- Vinculación de las necesidades con oportunidades de desarrollo profesional».*

Dificultades asociadas claramente a *«la carencia de competencias correctamente coordinadas e incentivadas en la estructura de los órganos colegiados de nuestros centros educativos».*

En suma, una práctica no excesivamente perfilada en la legislación que deja a quienes la ejercen un margen de discrecionalidad que, a menudo, deriva hacia estilos macados por la desorientación o la mera improvisación: *«la*

función directiva no está muy bien definida en la legislación por lo que los directores suelen actuar muchas veces por pura intuición. Sin una formación específica, sin unas atribuciones claras y, muchas veces, sin instrumentos eficaces, ejercen una dirección basada en el individualismo o el paternalismo...».

Preocupación casi exclusiva por las apariencias

Caer en la mera “fachada ceremonial” es un evidente riesgo de tal práctica, con todo lo que ello puede suponer. Esto es algo que preocupa, sobre todo al profesorado: «*en algunos casos sólo preocupa la apariencia. La labor del director suele convertirse así en una mera imagen*».

Así, no parece casual que diversas constataciones de la realidad ratifiquen que su actuación se limite a los aspectos formales: «*sólo se da en su vertiente ‘ceremonial’: consecuencia de la tendencia generalizada a la ritualización de la función y creciente separación (jerarquización) entre la función directiva y la docente*».

Aunque a partir de la LOGSE se hayan intentado variar los supuestos teóricos de desempeño y se hayan introducido algunas dimensiones educativas, «*hay que hacerse cargo de la nula dimensión pedagógica que ha rodeado siempre la dirección. De manera que las facetas más importantes de la función quedaban reducidas a la adecuada gestión administrativa y a la supervisión de la convivencia de los estamentos. Hoy, la actuación real del director se sigue reduciendo a esas dos facetas directivas, que, después de la LOGSE, se han complementado con unas dimensiones pedagógicas y labores de coordinación, pero a las que las propias leyes han asignado unos canales burocráticos y administrativos, que, como tales se cumplen en la medida en que se exigen*».

Se reconoce sin paliativos, que «*los directores emplean su tiempo en tareas tales como redacción de informes, cumplimentación de documentos administrativos, gestiones para el mantenimiento de edificios...*». Tal vez por su relativa facilidad, puesto que «*estas tareas, que tienen que ver con la representación y la apariencia social, son fácilmente asumibles e incluso despiertan la colaboración y el asentimiento casi generalizado*».

Este aspecto de *imagen* no se puede dejar de lado puesto que «*forma parte significativa de la imagen social del centro y se cuida realmente todo aquello que pueda afectar a la misma*». Es decir, «*se cumple con normalidad*» puesto que no hacerlo supone mostrar a la comunidad educativa una imagen negativa (despreocupación, desidia...) de la dirección y del centro, puesto que esa imagen forma parte sustantiva de su legitimación. No obstan-

te puede ocurrir que no se pase de un cumplimiento formal o que, incluso, tal cumplimiento se contradiga con otras prácticas.

- «Son casi los únicos aspectos relevantes de la dirección que se aprecian externamente, aunque ello no suponga necesariamente que se realicen más allá de las apariencias. Es lo mínimo que se puede hacer por mantener una apariencia de orden, trabajo y disciplina».
- «[...] aunque en la realidad se ven cuestionados por actuaciones totalmente opuestas, pues ¿cómo es posible que sistemáticamente los alumnos permanezcan en el patio, se marchen antes de la hora, no se cumplan las horas de tutoría, se salga antes de la hora de clase y no se note externamente que se le indique nada a los profesores implicados?».

Ciertamente se observa que buena parte de quiénes ejercen el cargo se limitan a desarrollar una labor “políticamente correcta” que evite problemas y conflictos en el instituto, en general, y en el desempeño de la dirección, en particular: «los directores tratan de hacer ‘lo que se puede’ sin forzar su actuación para evitar conflictos y problemas». Y a veces, ni eso, simplemente “tiran para adelante” sin saber muy bien hacia dónde, con el consiguiente deterioro del ejercicio de la función y de la vida institucional.

La propia naturaleza de la función directiva es problemática; es decir, el conflicto es «inherente al propio cargo». El motivo parece residir en la posición: los niveles jerárquicos en una organización siempre se ven sometidos a la crítica, puesto que se constituyen en referencia para las personas que están bajo su responsabilidad.

- «La dirección siempre está en el punto de mira y va a recibir crítica, debido a:
 - El descontento de todos, por un motivo u otro.
 - El rechazo generalizado del profesorado a sentirse ‘controlado’ dentro del centro».
- «Por supuesto, la dirección recibirá siempre críticas por parte de algún sector, como todo equipo de gobierno. Se supone que el profesorado desea recibir información y poder opinar en aquellos temas en los que se siente implicado».

Una serie de experiencias distintas con diversa casuística, como las que aportan estos participantes, puede ayudar a conocer cuáles son algunas de las prácticas directivas más comunes.

- *«En mi centro, la directora no manifiesta ningún interés por lo pedagógico. Es una idea muy extendida en un amplio sector del profesorado del mismo, entre el que se encuentra la directora, que dichos aspectos son competencia casi en exclusiva de los Departamentos, que, en realidad, tampoco se implican en ello. Ni la directora, ni Jefatura de Estudios se involucran directamente en cuestiones de currículo, supervisión y asesoramiento de la enseñanza, ni se considera prioritario incentivar el aprendizaje; pero tampoco favorecen que desde el Departamento de Orientación se colabore en esos aspectos. No tengo constancia que se hayan revisado las Programaciones didácticas por Jefatura de Estudios, y mucho menos que a la directora del centro le interese esa cuestión, excepto en aspectos como ‘el paginado de las mismas que solicitaba la Inspección’, y poco más. No observo ninguna implicación concreta de la directora en cuestiones importantes como el progreso de los alumnos, rendimientos académicos, valoración de resultados y propuestas de mejora. En tres cursos, ha habido tres directores y ninguno se ocupó jamás de analizar las causas del bajo rendimiento académico de determinados alumnos ni de buscar soluciones» [una orientadora].*
- *«Cabe explicar que mi centro es de nueva creación, el Equipo Directivo que lo arrancó no tenía experiencia ninguna, tuvo un arranque malo que no ha lugar comentar aquí: se buscaron amigos o conocidos en iguales cargos pero en centro distintos (no hay dos iguales), y el personalismo mal entendido ha llevado a una gestión donde el Equipo lo era sólo en los papeles; supuso (y continúa siendo) una suma de cargos y una dirección que de curso en curso parece ir en desgaste total, arrastrando al resto, con una ausencia de diálogo real, de admitir otros puntos de vista distintos, de reconocer errores, que son el reflejo del instituto» [un profesor].*
- *«La directora de este centro está aquí accidentalmente, en su papel de ‘comisaria política’, porque, en el momento que vino, el resto de profesores que podrían ser directores eran de distinto signo político que el Sr. Director Provincial. Su comisión de servicio se ha ido renovando a final de cada curso, y lo que menos le preocupa es el futuro del centro, lo único su situación personal... El primer curso que estuvo en el centro tenía que dar seis horas semanales de clase, pero casi todas le coincidían con reuniones, cuya hora ella misma fijaba. El pasado curso no dio ninguna y éste, algunas semanas llega a dar cuatro. Además, cuando vino a este centro, estaba de baja*

durante un año por ‘depresión’ tras perder las elecciones en el IES en que estaba» [una profesora].

- *«Tras varios años en equipos directivos, pienso que la idea deja poco al escepticismo y la tecnocracia. La toma de decisiones en el centro es asamblearia. No hay decisión que no sea conocida y adoptada por la mayoría después de interminables disputas, incluyendo el presupuesto del centro (todo el mundo quiere de todo y en todas partes)» [un profesor con experiencia directiva previa].*

Tendencia al aislamiento

Asimismo la observación de la práctica real deja constancia de que no pocos directores mantienen una actitud de alejamiento y/o “reclusión” en su despacho, lo cual parece poco recomendable. *«muchos directores realizan su tarea exclusivamente en sus despachos y esto los aleja y dificulta el acceso a ellos. Me parece interesante estar ‘siempre presente’: mantener una presencia visible siempre es necesario».* Buena parte del profesorado reconoce la tendencia creciente de los directores a encerrarse en sus despachos: *«efectivamente ‘el síndrome de la Moncloa’ se está imponiendo. Al director sólo se le puede ver fuera del despacho, habitualmente, tomando café con algún otro miembro del equipo directivo o por el patio con alguna autoridad o inspector».*

Al mismo tiempo se señala también esa desviación, tan frecuente, consistente en ejercerla sólo con círculos reducidos de profesores, normalmente los más allegados. Una orientadora lo deja bien claro, además de poner de manifiesto, una vez más, el escaso contacto que suele tener el director con los alumnos: *«[El director] se centra en el círculo de amistades. Jamás habla en períodos de recreo y descanso con alumnos».*

Sin embargo, un profesor con experiencia directiva previa lo disculpa, hasta cierto punto, aunque no lo justifica: *«¿desarrollar su actividad fuera del despacho principalmente? He pasado por la Dirección de un centro y eso es imposible. Como tampoco me parece bueno el aislamiento ni el ‘síndrome de la Moncloa’».* Es más, en el contexto de la apuntada tendencia a la creciente formalización de las relaciones, se considera que el despacho juega un importante papel: se convierte en un escenario formal donde cualquier relación cobra ese sentido.

Más que una presencia visible, que no deja de ser algo físico, *«es preferible que el director esté disponible en ciertos períodos de tiempo o fácilmente localizable».* Por eso se concede importancia a una actitud de dispo-

nibilidad que genere confianza; el director *«tendría que estar accesible a toda la comunidad educativa y encauzar las demandas que se le hagan desde los distintos sectores de la misma. Es importante ‘que se vea’ al director, no sólo el profesorado, sino también alumnos y padres. En el horario de atención a padres, también debería indicarse su accesibilidad a los alumnos. Les generaría más confianza de que sus ‘quejas’ fueran atendidas».*

Líneas para una práctica deseable

En fin, para el profesorado, la labor del director plantea una enorme dificultad porque exige determinados aspectos estructurales que en la actualidad están lejos de alcanzarse:

- *«un liderazgo y/o un consenso entre estamentos que no suele darse,*
- *trabajo en equipo y delegación de funciones,*
- *determinados mecanismos, que no existen en la dirección,*
- *una preparación adecuada,*
- *unos Departamentos menos estancos».*

Pese a todo, parece conveniente y necesario que el director encarne la “visión” del centro pues a él, más que a nadie, compete asumir dicho papel: *«los centros no se pueden convertir en pequeños ‘reinos de taifas’, en donde no haya una visión global, más o menos consensuada, de lo que se entiende por enseñanza y de cómo llevarla a la práctica. El que se redacte el Proyecto Pedagógico, los Proyectos Curriculares y el Reglamento de Régimen Interno, no debe servir únicamente para cumplir un trámite burocrático, sino para analizar con seriedad lo que se pretende con la educación. Y esa reflexión última, esa visión global de la enseñanza, debe representarla ante toda la comunidad escolar el director del centro».*

Se insiste en la búsqueda y mantenimiento de *«apoyos significativos que permitan afrontar coordinaciones y controles democráticos»*; y, sobre todo, en la creación de una *estructura orgánica* en línea con la propia “visión” del centro, aspecto éste en el que la constitución de la Comisión de Coordinación Pedagógica puede resultar clave. Es decir, se trata de *«apoyar la tarea educativa y compartirla con otros órganos del centro, especialmente con la C.C.P.».*

Lo cual determina que, en último extremo, las posibilidades del director escolar *«pasan por cambiar la idea formal de la función directiva hacia algo*

más educativo: participación activa y real en lo que pasa en las aulas frente a la imposición de condicionantes periféricos (Administración)».

Por eso *«el director se debe limitar a intentar crear un buen clima de trabajo»*, opinión considerablemente compartida. Es decir, centrarse en el establecimiento de unas condiciones básicas y adecuadas para la realización del trabajo docente. *«Un director no puede conocer personalmente las programaciones en detalle. El profesor es pieza fundamental para coordinar el currículo. La coordinación y funcionamiento de la C.C.P. y la coherencia interna del E.D. si son competencias del director y a ello ha de dedicar tiempo y esfuerzo».*

Es más, aparte de ser un elemento clave para intentar que la educación se lleve a cabo lo mejor posible, la vertiente educativa de la función permitirá al director desempeñar un papel sustantivo en la legitimación de la escuela como organización, superando el de mero intermediario entre profesorado y Administración.

- *«Considero fundamental para la marcha del centro que la Dirección se ocupe de la esfera educativa, pues transmite una imagen de seriedad y de responsabilidad hacia los alumnos y las familias».*
- *«La pertinencia de su labor educativa es máxima, porque al fin y al cabo el progreso humano y cultural de los alumnos es la razón de ser última y fundamental del instituto... ¿o no? Esa labor de análisis de resultados y problemas pedagógicos, diálogo sobre cuestiones docentes, es además fundamental para que los directores no sean vistos como meros burócratas intermediarios entre el profesorado e instancias superiores Por eso debería potenciarse más».*

Lo cual parece ser una muestra más de la creciente falta de preocupación y (consiguiente) intervención sobre los procesos de aprendizaje, olvidando así algo tan esencial como que los institutos no son tanto centros de enseñanza como de aprendizaje: *«suscribo que cada vez se está acentuando mas la falta de preocupación y práctica real sobre el aprendizaje, llegando a parecerse los Claustros o cualquier otra reunión más a una empresa de cualquier otra cosa que a un centro docente».* La labor del director *«depende de la implicación del profesorado del centro en estas cuestiones y la organización y asistencia de una Comisión de Coordinación Pedagógica orgánica y funcional»* o, lo que es lo mismo, ambos constituyen condicionantes evidentes en su cometido.

Una profesora subraya *«la necesidad de ideas claras por parte del director respecto a su función en un centro docente. No tanto ‘tirar’ de los*

profesores como desarrollar iniciativas propias, facilitar las de los profesores o las que procedan de otros colectivos, así como pedir colaboración». Aspecto que matiza y concreta otra profesora: «es evidente que alguien tiene que dejar claro qué se pretende conseguir para luego tirar de ahí hacia adelante, pero creo que también es importante escuchar las opiniones de los demás miembros de la comunidad educativa».

Sin desdeñar «*las enormes resistencias que se originarán cuando se trate de traspasar el ámbito de lo individual o la programación didáctica de cada profesor*», por lo que la participación y búsqueda de consenso no son sólo deseables, sino absolutamente necesarias: en los centros públicos el autoritarismo y la imposición no son muy apreciados (ni suelen ser eficaces) y sólo lo asumido democráticamente puede tener unas mínimas garantías de funcionamiento.

«En mi opinión, la dirección, es tarea fundamental para realizar un trabajo común; en caso contrario nos encontraremos con una suma de acciones individuales de poco rendimiento y con altas probabilidades de ser contradictorias; pensemos en la frecuencia con que nuestros alumnos nos perciben como profesores con métodos y finalidades únicos o en cuántas veces una enseñanza de todos se asigna, en la práctica, a un único Departamento (“!yo enseño Matemáticas, la ortografía es cosa de los de Lengua!”). Por eso debe hacerse desde la participación y con el máximo consenso posible, con el fin de hacer a todos partícipes y corresponsables. Desde el autoritarismo también es posible, pero no deseable en centros públicos, donde sólo lo asumido democráticamente puede funcionar. Al mismo tiempo, este es un aspecto que la propia ley exige al director, pero que se cumpla en niveles puramente formales o que respondan a las verdaderas intenciones de la comunidad educativa dependerán del grado de implicación del claustro».

Quizás una posible manera de afrontar la cuestión radique en “*estar con*” el profesorado y crear esos ambientes de participación que se vienen reiterando como indispensables, de forma que todos los docentes se sientan “*implicados y reconocidos*”.

«Lo que si parece de suma importancia es la de estar al lado del profesor en su situación concreta y ocuparse y mostrar interés y disposición de ayuda siempre que sea necesario: salud, situación personal, etc. Y sobre todo es obligación del director crear ambientes gratos de participación en el centro. Además, todas las inquietudes deben tener acogida positiva, que nadie que quiera hacer algo se sienta desatendido o pueda tener la coartada de que se le niega.

Toda la participación ha de ser acogida favorablemente. Por ello, hay que facilitar cauces de participación, que se hagan propuestas y se muestren inquietudes. Y también canalizar todas las inquietudes y sugerencias por medio de planes y objetivos que tengan carácter formal y de continuidad cuando se considere oportuno: IMPLICACIÓN y RECONOCIMIENTO».

Otro aspecto que parece tener clara repercusión en la labor del director es el principio democrático de información y transparencia. Hasta el punto de estar en la base en buena parte de su ejercicio, que «*sería más fácil si hubiera una mayor transparencia en la gestión de los centros y una mayor fluidez en la información entre todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, alumnos, padres, etc. Existe un gran temor a dar ‘información’ del tipo que sea*». En este sentido, quizá este fallando, precisamente, la conexión con profesores y alumnos, por lo que en todas aquellas tareas que exigen ese nivel relacional se ponen en evidencia tales insuficiencias: «*en la dinámica que vengo marcando, insisto especialmente en la actitud de contacto con los profesores e, incluso con los alumnos*».

Lo cual puede requerir una reconsideración de la función directiva: es necesario marcar unas funciones específicas o si, por el contrario, se siguen ampliando sus tareas, cambiar el modelo de dirección. Presupuesto que comparte buena parte del profesorado: «*a medida que lo voy repensando me doy más cuenta de que o se decide que el director sea una especie de Jefe del Estado con muy pocas funciones marcadas o se tiene que cambiar la forma de percibir y de actuar los directores de una manera bastante rotunda*».

En último extremo, el funcionamiento de un centro debería ser una responsabilidad orgánica ascendente (de abajo hacia arriba) que no debería requerir la continua intervención directiva, pues habría que atajar los problemas en los niveles docentes: «*las dificultades radican en encontrar un medio, una estrategia o una fórmula de actuación que permita que el instituto funcione sin que el director tenga que verse obligado a desempeñar funciones que no creo que le sean propias para mantener la actividad normal del centro: por ejemplo, acabar haciendo lo que ‘nadie tiene por qué hacer’ (sic). Por lo visto, el director sí, pues debe ser algo inherente a su complemento salarial*».

De cualquier modo, los docentes son unánimes al señalar que las dificultades, por ser algo que uno asume con el propio cargo, no deben ser un impedimento para ejercerlo, pues para eso se es el director: «*[La dificultad] no es excusa, es algo inherente al cargo y hay que saber asumirlo. Hay que*

saber estar por encima de esos conflictos... En resumen: sí, hay conflictos, pero el director está para evitarlos o al menos mitigarlos»

Referencias

Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

La imagen en el espejo. Los directores y directoras vistos por el alumnado

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

Resumen

El autor, bajo este título metafórico, pretende mostrar qué es lo que piensan y sienten los alumnos sobre la persona del Director o Directora de su escuela. Para ello en primer lugar, hace un análisis sobre la importancia, el significado y el contenido de la función directiva en una escuela democrática. Posteriormente, realiza una consulta escrita a sus alumnos de la clase "Dirección de centros escolares", optativa del curriculum de la carrera universitaria de Pedagogía, sobre las vivencias que han tenido con sus Directores y Directoras. Estructura las respuestas en ocho categorías: invisibilidad, diversidad, afectividad, cercanía, autoritarismo, control, docencia y ejemplaridad. En una segunda parte, como si se doblase el trabajo por la mitad, también en espejo, utiliza esas mismas categorías para hacer algunas reflexiones sobre la comprensión y la mejora de la función directiva. Cierra el trabajo con un apartado de conclusiones.

Abstract

Under this metaphoric title, the author pretends to show what are the thoughts and feelings of students about the Director of their school. For that, on one hand, he makes an analysis of the importance, the meaning and the contents of the directive function in a democratic school. Then, he makes a written enquiry to his students of the class of "Direction of Scholar Institutions", optional from the curriculum of the university career of Pedagogy, about the experiences they have had with their directors. He structures the answers in eight categories: invisibility, diversity, affectivity, nearness, authoritarianism, control, teaching and exemplarity. On the other hand, as if the work got folded at the middle, also like a mirror, he uses the same categories to make some reflections about the comprehension and the improvement of the directive function. He closes the work with a conclusion part.

*La palabra española autoridad proviene del verbo latino
auctor, augere, que significa hacer crecer.*

El marco del espejo

Siempre me ha preocupado el papel que desempeña el Director/a en una institución educativa. Son muchas las patologías que puede sufrir la dirección de una escuela, unas por exceso, otras por defecto y otras por desviación. Alguna vez me he remitido, para centrar el enfoque, a la etimología de la palabra autoridad. Esta palabra castellana proviene del verbo latino *auctor*, *augere*, que significa hacer crecer. El poder es otra cosa. El poder silencioso, amenaza, reprime, castiga, destruye... Por consiguiente, una cosa es tener autoridad y otra tener poder. Pienso que el Director (y ya desde aquí y para todo lo que sigue digo que cuando hablo del Director me refiero a los miembros del Equipo Directivo) ha de tener autoridad en el sentido etimológico del término. Es decir que ha de ser una fuerza que ayuda a crecer a los integrantes de su comunidad.

He elegido esta dimensión de la vida escolar (quién manda en la escuela) porque creo que hoy vivimos un momento delicado respecto a cómo se concibe y se desarrolla. Ante lo que se considera una pérdida de respeto y de exigencia, ante los problemas que plantea la convivencia, existe el riesgo de incrementar la dureza, de potenciar la vigilancia y de endurecer las amenazas y los castigos. Es decir, de aumentar el poder, sin tener en cuenta si eso beneficia el fortalecimiento de la autoridad. No se puede olvidar que la escuela es una institución educativa, no coercitiva. Si con determinados modos de proceder se consiguiese establecer el orden y la disciplina, quedaría sin responder la principal pregunta que debe hacerse la escuela: ¿han aprendido los alumnos/as a respetarse?, ¿han aprendido a convivir?

Existe también el riesgo (consumado a veces) de recortar su concepción democrática, como ha sucedido con la desaparición de la elección a través del Consejo Escolar en el que está representada toda la comunidad. Se refleja también este hecho en la devaluación del peso de los órganos colegiados de gobierno frente a los órganos individuales. Y también existe el riesgo de aumentar los componentes administrativos de la gestión frente a los verdaderamente pedagógicos. Una visión gerencialista de la escuela, muy acorde con la cultura neoliberal en la que nos encontramos inmersos, pone en peligro su verdadera entraña pedagógica.

En el análisis de los problemas de la escuela existe un grave riesgo. Es el de atribuir nexos causales poco consistentes. Algunos de esos nexos son fruto de la torpeza y otros del interés o de la demagogia. Era evidente que no había candidatos a la elección y se atribuía la causa a que ese sistema era malo o menos bueno que otros. Pero también podría suceder que no se pre-

sentasen candidatas porque no compensaba el esfuerzo y la responsabilidad con las recompensas que proporcionaba, porque los claustros estaban poco cohesionados y entusiasmados, porque no se formaba adecuadamente para el cargo o porque no se daban las condiciones adecuadas para desempeñar bien las funciones aparejadas al cargo. Las escuelas han cambiado mucho en los últimos años y las exigencias que se plantean a los directores/as son mucho más numerosas y complejas.

Habitualmente se analiza la función directiva desde la incidencia que ésta ejerce sobre el profesorado. También sobre las familias. Pero se ha pensado poco en la relación directa que la dirección establece con el alumnado. Existen filtros a través de los cuales les llega a los alumnos la influencia del Director o Directora de la escuela. Un filtro es el profesorado. Otro, la familia. Incluso el PAS que transmite al alumnado indicaciones provenientes de la Dirección. Y, por supuesto, la normativa que se les transmite o que se plasma a través de documentos como el Proyecto de Centro o el Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Ya sé que muchas de estas consideraciones dependen del tamaño del Centro, de la concepción sobre el cargo, del estilo directivo de quien asume la función en una escuela y de las tradiciones que en ella existen respecto al ejercicio de la dirección. Resulta curioso cómo, salvo que el Director sea el profesor de algún grupo, se le ve como un personaje confinado en un despacho, que tiene fama de “ogro” y que es el máximo encargado de la disciplina y del orden.

Quien dirige una institución educativa (si es educativa es porque educa, no sólo porque se ocupa de cuestiones sobre la educación) ha de tener autoridad. Es decir, ha de tener una actitud y ha de actuar de una manera que haga posible el crecimiento de los miembros de la comunidad. Hacer crecer significa que ayuda a las personas a pensar, a desarrollarse, a convivir, a ser mejores. El Director/a ha de ser como la manzana que se coloca en medio de otras frutas para que maduren más pronto y mejor. Sus feromonas hacen posible esa excepcional maduración.

Es importante cómo se concibe la función. Si el Director/a piensa por todos, decide por todos, se responsabiliza de todo, es fácil que los demás no piensen, no decidan y no se responsabilicen de nada. ¿Funcionarían mejor las instituciones sin una figura que se dedicara a dirigir? Ya sé que, a corto plazo, se produciría un caos. Pero, ¿qué sucedería una vez superada esa fase de desconcierto y de caos, cuando todos comprendiesen que todo depende de todos? Tuve la oportunidad de participar con Carl Rogers en una experiencia sobre no directividad. Sus teorías sobre esta cuestión se

pusieron en marcha haciendo palpable que no están destinadas sólo a los papeles. En más de una ocasión las he puesto luego en acción y he podido comprobar que cuando la responsabilidad es de todos, funciona el grupo con más eficacia.

Se ha insistido mucho en las funciones que tiene que realizar un Director/a. Las clasifiqué en alguna ocasión (Santos Guerra, 1994) de pedagógicamente pobres (representación, burocracia, bricolage, control, castigo...) y pedagógicamente ricas (coordinación, orientación, animación, investigación, formación...). Creo que está claro cuáles son las que ayudan a los miembros de la comunidad a crecer. Otra cosa es cuáles son las que se le exigen de manera apremiante, para cuáles está preparado, de qué medios y tiempos dispone para realizarlas y qué cohesión y estabilidad tiene el claustro con el que ha de llevarlas a cabo.

Todo el mundo sabe que en las instituciones existe una dimensión nomotética, que está relacionada con el papel que en ella representamos. Unos tienen el papel de profesores/as, otros el papel de alumnos/as, alguien tiene el papel de Director/a. La forma de actuar, de vestir, de saludar... de cada uno tiene que ver, en parte, con ese papel. La dimensión ideográfica tiene que ver con quiénes somos, con la identidad de cada uno, con cómo es cada persona. Los dos componentes se entremezclan, de modo que una persona, cuando es Director/a, lo es como él o ella es personalmente y como la norma y la costumbre exigen. En algunos pesa más el componente nomotético y en otros el ideográfico.

El componente nomotético tiene una proyección y, también, una retroalimentación inevitable. Se espera que los Directores/as sean de una determinada manera. Por eso, cuando la vertiente ideográfica inunda la nomotética, algunos dicen: "No parece el Director/a". Pienso en alguien especialmente divertido o informal vistiendo o cercano a los alumnos y alumnas. Es probable que de él se diga que no "actúa como si fuera el Director/a".

Se ha escrito mucho sobre las funciones, los estilos, la elección, la formación o la evaluación de los Directores. No se ha pensado tanto en los sentimientos de los Directores/as, en sus vivencias, en sus formas de relación con los miembros de la comunidad... Pienso que es precisamente en esa peculiar relación donde reside la clave de autoridad.

¿Qué les pasa a los Directores/as en el ejercicio de la función?, ¿cómo evoluciona su actitud a lo largo del tiempo?, ¿a medida que van teniendo más experiencia van adquiriendo más sabiduría o más escepticismo?, ¿cómo les ven quienes están con ellos y, especialmente, los alumnos y alumnas?, ¿cuál es la imagen que proyectan en el espejo de los estudiantes?

En las siguientes páginas quiero reflexionar sobre la proyección de la imagen de los Directores/as (obsérvese que utilizo siempre el doble género ya que pienso que esta cuestión referida al poder no es baladí) en el espejo de los alumnos/as. ¿Sienten al Director/a como alguien suyo, que los representa, que los ayuda, que los anima, que los enseña, que los defiende?

La imagen en el espejo

La acción educativa que pretende desarrollar una escuela, impulsada por una dirección comprometida tiene como destinatarios a los alumnos. Sin embargo, es infrecuente que se cuente con su opinión de forma sistemática. Sé que ellos manifiestan la opinión de condicionada por estereotipos, indicadores anecdóticos e influencias de otros colegas. Sé que muchas veces no disponen de datos fiables que sostengan su opinión, pero creo interesante saber lo que sucede con sus perspectivas y sus visiones.

Voy a compartir con el lector/a los informes de un grupo de alumnos/as universitarios que cursan conmigo la asignatura “Dirección de Centros escolares”, optativa de tercer curso de la Licenciatura de Pedagogía. Les pedí que contestasen por escrito a esta sencilla cuestión: ¿Qué experiencias significativas has vivido con los Directores/as que has tenido en el sistema educativo? Cada uno contestó libremente, sin ningún guión previo, y expresó las ideas y emociones que consideró más importantes.

No es fácil saber lo que piensan los alumnos cuando se les pregunta y expresan su opinión bajo la sospecha de que no son libres para decir lo que realmente quieren. El temor a las represalias si su opinión sobre la dirección es negativa, el miedo a ser considerados aduladores si la opinión es positiva, condicionan la afloración libre del pensamiento y el sentir.

En este caso no había condicionantes importantes de la libertad, sobre todo si se tiene en cuenta que tenían la posibilidad de contestar de forma anónima.

¿Qué encontré en aquellas casi cien contestaciones? Lo comentaré brevemente. He optado, para contarlo, por una estructura basada en categorías que han ido aflorando una vez leídos detenidamente todos los informes.

Invisibilidad

Hay muchos informantes que dicen que no han tenido relación cercana con los Directores. No conocían quién era el Director/a (salvo que fuera pro-

fesor de alguna asignatura), no hablaron nunca con él (salvo que algún profesor les enviase a su despacho por haber hecho algo mal, no conocían su nombre...

“Durante el Colegio no recuerdo la figura del Director y después en el Instituto recuerdo al Director del Centro, pero nunca he llegado a hablar con él. Lo recuerdo como una persona distante, siempre sentado en su despacho...”.

“Mi relación con los dos Directores durante mi experiencia ha sido casi inexistente, llegando el punto de que en Bachiller me enteré de quién era el Director cuando se jubiló y fue entonces cuando me enteré del viejo y del nuevo”.

Los alumnos y alumnas saben que existe un Director/a, pero poco más. Se le imaginan en el despacho y piensan de él que es serio, autoritario y que tiene como misión mantener el orden y la disciplina. Es más una amenaza que una ayuda.

“Al pedirme que relate mi historia acerca del Director y la relación que haya tenido conmigo me quedo en blanco, ya que en mi vida académica ninguno de los directores o directoras que he tenido en los centros donde yo estaba matriculada han tenido ninguna relación conmigo. Se puede decir que para mí la figura del Director tal y como me han hecho conocerla es aquella persona que sabías que existía de lo mucho que hablaban de ella, pero que permanecía en el despacho a puerta cerrada”.

Son reiteradas las alusiones al desconocimiento, a la lejanía, a la inaccesibilidad del Director. En algún relato, como el que sigue, se dice que “no tiene rostro”:

“Lo significativo de la figura del Director e el Colegio es que ni siquiera sabía quién era. Sólo era una persona a la que le teníamos miedo, pero sin rostro y te la imaginabas como un monstruo”.

La invisibilidad tiene dos componentes complementarios. El Director no se deja ver y los alumnos, aunque esté delante no lo quieren ver. Y, a veces, “no lo pueden ver” porque lo rechazan o lo odian. O como dice alguno de los informantes porque cuando aparece “los alumnos desaparecen”.

Diversidad

Sorprende que, con la misma ley, con las mismas o similares condiciones, con las mismas funciones, haya tan diferentes modos de asumir esa tarea. Se podría decir que hay dos tipos de directores/as: los inclasificables y los de difícil clasificación. Es decir, que cada uno es un mundo diferente a cualquier otro.

“No he tenido mucho trato con los Directores de los centros en los cuales estudié, pero lo más significativo de mi experiencia ha sido la diferencia de caracteres en los Directores cuando yo cursaba 4º y 5º de Primaria y el del Director cuando cursé ESO y Bachiller. La primera era seria y hablaba fríamente, creo que nunca la vi sonreír y el Director tenía un carácter amable y cariñoso con todos los alumnos. Además siempre te sonreía o te hacía alguna expresión con la cara”.

Cada uno es como es y tiene sus peculiares fijaciones, intereses y obsesiones. Una de las informantes habla del Director de Instituto del que dice que siempre estaba “con una máquina de fotos en las manos”.

“Me viene a la memoria el Director del Instituto, y siempre que me lo imagino lo recuerdo con una cámara de fotos en las manos, pues realizaba fotos a los alumnos para ponerlas en el Centro y en la página Web. Casualmente yo salía, y no sé si aún lo sigo haciendo, en bastantes de las fotos”.

Parecería lógico que la diversidad se manifestase en la idiosincrasia. Cada uno es como es. Pero no sólo se manifiesta en ese aspecto la diversidad. La forma de entender el cargo, la forma de actuar, la forma de exigir es diferente en cada uno. Los alumnos hablan incluso de las peculiares obsesiones de los diferentes Directores. Uno está obsesionado por el mantenimiento y la limpieza del Centro, otro se sabe los nombres de todos y cada uno de los alumnos, otro hace bromas (algunas pesadas”, dicen), otro tiene sus “enchufados” a los que hace más caso que a otros, como decíamos, anda todo el día con la cámara de fotos en la mano...

Los motes muestran la enorme diversidad de caracteres que subyacen bajo ellos. Unos encierran simpatía (“Trompetilla”, “Cafetera”, “Bikini”, “Olla Exprés”...), otros se refieren a personalidades visiblemente antipáticas (“Rata”, “Ogro”...). Esa diversidad se hace patente para quienes, en años sucesivos, van conociendo a Directores tan diferentes en su forma de ser, de actuar y de relacionarse.

Afectividad

Resulta curioso comprobar cómo los alumnos/as se muestran sorprendidos cuando descubren que, bajo el disfraz del cargo, aparece una persona sensible, cercana y afectuosa.

Una alumna dice:

“La mejor experiencia que tengo de mi escuela cuando estaba cursando bachillerato es que un día me dejó salir de clase en hora escolar para ir a casa de una amiga mía que también era del Colegio para darle ánimos por el fallecimiento de su abuelo... Hasta ese momento tenía una idea del Director era una persona seria con la que no se podía hablar, pero a raíz de esta experiencia mi opinión cambió por completo”

Está claro que es la actitud comprensiva y cercana y generosa del Director lo que hace que la alumna modifique definitivamente una imagen depauperada y distante.

“Cuando el Director de mi Colegio se jubiló, los alumnos de un curso, con ayuda de la profesora de Educación Física, le hicimos un baile, modificando la letra de la canción. Cuando había pasado una semana desde que le presentamos el baile, vino a nuestra clase con una cámara de vídeo y nos pidió por favor que lo repitiésemos para que lo pudiera grabar. Nunca había visto a mi director tan emocionado, lloró y todo, y los alumnos nos quedamos muy sorprendidos y nos dimos cuenta de que era, en cierto modo, como nosotros”.

La alumna se sorprende de las lágrimas del Director. Le ve, a través de ellas, como un ser humano, cercano, amigable.

“Una vez en el Colegio bajé al médico porque me dolía mucho la cabeza. Me recomendó que me fuera a casa. Pero para salir del Centro, el Director me tenía que autorizar la salida. Subí a clase, recogí mis cosas y bajé al despacho del Director. Escuché desde fuera que estaba en una reunión y hablaba con alguien. Por eso decidí no llamar a la puerta. Esperé a que saliera quien estaba dentro. Nunca había hablado con él, apenas lo había visto. Pensé que sería una persona distante, fría. Mi sorpresa fue que salió del despacho y al verme con mala cara me dijo que por qué no había llamado e interrumpido, que mi estado o el de un alumno era lo más importante para él. Grata sorpresa al encontrar a un hombre humano y cercano”.

Resulta duro leer que la forma de actuar del Director despierta el odio por parte de los miembros de la comunidad: *“Era muy poco querido, más bien odiado tanto por los padres y alumnos como por sus propios compañeros”*.

Cercanía

Cuando el Director se muestra cercano, accesible y dispuesto a ayudar a los alumnos, éstos se muestran a la vez sorprendidos y agradecidos pero es curioso que, esos casos, digan que el Director se sale “del típico Director autoritario”. Es decir que consideran que lo habitual es que los Directores no sean así.

“La relación con el Director del Centro donde estudié la ESO y el Bachillerato la puedo calificar de buena, puesto que además era mi profesor de matemáticas y no era el típico Director autoritario. En cuanto a mi relación y la de mis compañeros en general con él se puede decir que era más de amigo que de Director. Estaba siempre dispuesto a ayudarnos en lo que podía, colaboraba bastante en las actividades que los alumnos proponían para realizar en el centro. En los viajes se implicaba bastante. Es más en ellos compartía muchos ratos de marcha con los alumnos”

No habla este informante de la edad del Director, pero creo que es un factor importante en la forma de proceder. Para ir de marcha no es igual ser un Director joven que un Director veterano, aunque ambos tengan una actitud abierta y cercana. Los mismos alumnos no se muestran igualmente dispuestos a la compañía de uno y de otro.

Los alumnos detectan fácilmente las trampas. Saben quién les quiere y quién no. Saben quién dice verdades y quien presenta apariencias cuando dice que está cercano a ellos.

“En Secundaria el Director quería parecer cercano a los problemas del alumnado pero a la hora de la verdad no se podía contar con él”.

Es curioso comprobar cómo la realidad rompe los estereotipos que hacen que se conciba al Director como una persona distante, fría y estricta. Un gesto, un detalle, una hecho son suficientes para desmontar muchos años de mitos y errores.

Los estereotipos marcan mucho la forma de pensar y de sentir. La imagen que se construye en las culturas sobre un personaje determina la forma

de pensar sobre él. Pero llega una evidencia y rompe todo el pasado. Lo dicen algunos informantes al contar experiencias positivas que no esperaban.

Autoritarismo

Los alumnos no se sienten partícipes de la vida del Centro cuando desde la Dirección se imponen los criterios de manera autoritaria.

“En mi etapa en el Instituto nuestro horario constaba de dos recreos, uno de 20m minutos y otro de 10., separados por espacio de dos horas, permitían desconectar de las clases y despejar la mente. Al llegar un nuevo Director decidió hacer un parón de 30 minutos en lugar de los dos que había.

Todos los alumnos se opusieron y gran parte del profesorado que nos hacía llegar su opinión, pero a pesar de la infinidad de reuniones y de las huelgas primó su opinión. Mi conclusión es que cómo a pesar de que la enseñanza vaya dirigida a los alumnos/as y de que deberían tener un peso específico en la planificación, no se cuenta con ellos”.

Es significativa esta narración ya que los alumnos ven es este hecho algo en lo que suelen estar de acuerdo y es que su opinión no cuenta y que ellos tienen una escasísima influencia en las decisiones. “Todo para los alumnos sin los alumnos” sería una consigna que se repite si no de forma teórica sí en la forma de proceder. Y creo que la participación en la toma de decisiones motiva, implica y compromete. ¿Cómo van sentir como suya una institución en la que cuenta para nada más que para estudiar y callarse? Se piensa que la conflictividad disminuirá aumentando el control y la mano dura. ¿No sería más efectivo aumentar la participación?

Los alumnos suelen ver al Director como una persona que tiene el poder de imponer el orden y de sancionar. No se concibe la disciplina como una exigencia nacida de la comunidad, del respeto mutuo sino como imposición del poder.

“Desgraciadamente mi experiencia no es muy agradable. Todo empezó en la cafetería del Centro cuando yo estaba desayunando y no en clase, que era donde debía estar. El Director se acercó a mí y me preguntó por qué no estaba en clase. Yo le respondí de manera desagradable que me encontraba mareada y necesitaba comer, lo cual era mentira pero, ¿cómo lo iba a saber él? Esta contestación me supuso la expulsión del Centro durante una semana. Mis profesores se quedaron anonadados ya que yo era muy buena estudiante”.

Sería interesante hacer algún estudio sobre los motes que los alumnos ponen a los Directores. Siempre están cargados de intenciones y significados. Aquí tenemos un ejemplo:

“La relación con los Directores que he tenido no ha sido muy buena. Al que más recuerdo y no precisamente por su simpatía es al “Rata” (no sé por qué le llamaban así). Nos trataba de forma despectiva y nos dejaba en evidencia”.

En un caso se dice que nombrar a un profesor Director el cargo “se le sube a la cabeza”: *“No era ni es mala persona, pero se le subió el cargo a la cabeza y su prepotencia le ha traído muchos conflictos y lo único que generó fue un mal ambiente”.*

Control

Lo más grave no es que el Director tenga una actitud autoritaria sino que los alumnos se la exijan. Llegan incluso a decir que se portan mal porque no les exigen, porque no les castigan...

Es frecuente en los Centros la práctica de que el Director es una instancia de control que interviene cuando el profesorado no encuentra los medios de imponer el orden. La expresión “Vete al despacho del Director/a” es más frecuente de lo que debiera. Se le convierte en un poder justiciero y sancionador que adultera su imagen y empobrece su tarea.

“Se puede decir que para mí la figura del Director tal y como me han hecho conocerla es aquella persona que sabías que existía de lo mucho que hablaban de ella, pero que permanecía en el despacho a puerta cerrada. Sólo lo veían aquellos alumnos que se portaban mal y en ocasiones hablaba por el altavoz del colegio o presidía los actos festivos”.

Dice otra informante:

“Mi experiencia con el Director fue en Primaria por una pelea con uno de mis compañeros de clase. Fue la primera vez que entré en el despacho del Director y me pareció un sitio frío ya que sólo había diplomas colgados y ningún dibujo. El trato fue duro porque gritó mucho y también continuamente amenazaba con decírselo a mis padres”.

La vivencia de los alumnos, en general, no es positiva. El espejo de los alumnos/as nos devuelve una imagen de los directores/as a veces deformada

por prejuicios pero otras veces fiel ya que observan, escuchan y viven sus experiencias de forma abierta y sincera.

Docencia

Es interesante analizar lo que sucede en el caso de que el Director sea también profesor de algún grupo de alumnos. Pienso que se trata de una situación deseable. El Director ha de ser uno de los profesores del Centro y, para ello, tiene que tener docencia, claro que no tanta que le impida disponer de tiempo para ejercer su función. Cuando esto sucede es fácil que no pueda atender bien la docencia. Es el caso del siguiente informante:

“Una experiencia que puedo contar es que cuando cursaba sexto de Primaria, mi tutor resultó ser la Directora del Colegio. Esto nos afectó negativamente ya que faltaba mucho a clase porque debía asistir a reuniones y no nos prestaba la atención necesaria”.

En términos similares se expresa otro informante:

“Mi experiencia más destacada se sitúa en el tercer ciclo de Primaria, cuando el que había sido mi tutor en otras ocasiones era ahora Director del Colegio. Esta situación le afectaba negativamente en las clases. Siempre estaba estresado y pensando en otras ocupaciones. Su actitud con respecto a nosotros cambió bastante y no se preparaba las clases, ni temario, ni exámenes, ni trabajos... Se centró en la responsabilidad del cargo y se olvidó de que era profesor”.

Es curiosa la dicotomía que encierra el doble papel profesor-director. Los alumnos hacen referencia a ella frecuentemente cuando han tenido un profesor o un tutor que a la vez desempeñaba la función directiva.

Creo que es positivo que el Director/a sea uno de los profesores del Centro. Conoce la experiencia., habla desde su nivel, está cercano a sus problemas, nade le puede achacar que quiere liberarse de la docencia (¡qué curioso verbo, porque uno se libera de la cárcel, de la opresión, de la miseria...) Me opongo a la profesionalización de los Directores, a crear un cuerpo diferenciado, como si unos hubieran nacido para coordinar y otros para ser coordinados, unos para mandar y otros para ser mandados.

Me opongo también al carácter ilimitado de los mandatos, porque volver a la práctica después de un mandato o dos, acerca mucho a la realidad y permite verla y analizarla desde otra perspectiva.

Ejemplaridad

Es imposible ejercer una influencia educativa cuando los hechos contradicen la exigencia de buen comportamiento. En ocasiones, los alumnos no entienden de forma inmediata la actuación del Director pero, si han actuado ejemplarmente, el tiempo acaba dándoles la razón. Es el caso que se cuenta en este testimonio:

“La única relación que he tenido con un Director fue en el Colegio y es una experiencia un poco peculiar ya que el Director de ese Colegio era mi padre. En una discusión con un compañero nos llevaron a la dirección y pensé que como el Director era mi padre me iban a dar la razón a mí que era su hijo, pero no me la dio. En aquel momento pensé que era totalmente injusto y que había preferido a mi compañero.

Al llegar a casa fue a darme un beso y yo retiré la cara porque estaba enfadada y le pregunté por qué lo había hecho, él me contestó que las explicaciones de mi compañero eran más razonables que las mías y que en ese momento él no actuaba como padre sino como Director. Aún así no lo entendí. Hoy en día sé que su actuación fue la correcta”.

Hay algunas referencias en los relatos a comportamientos negativos de algunos Directores. Algunas aluden a la bebida, tanto dentro como fuera del Centro. Y expresan su rechazo contundente de esas formas de comportamiento indeseable.

“Casi nunca venía a clase y cuando venía era para irse al bar y dejarnos solos. Otras veces íbamos al bar a buscarlo y nos mandaba a desayunar o a hacer ejercicios. Recuerdo un día, al salir del Instituto, me lo encontré saliendo de un bar; iba de lado a lado y olía a cerveza. A mí me sorprendió; yo nunca había visto eso en mi Colegio y pensaba que un Director tendría otro papel. A la figura del Director siempre se la respeta mucho o se le teme, pero desde aquel día dejé de sentir ese respeto”.

El respeto se conquista a través del ejemplo. Los Directores no deben cimentar su autoridad en el miedo o en la dureza sino en la encarnación de los valores. No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

La cirugía en el espejo

No es razonable, cuando la imagen que se ve en el espejo es negativa, pretender mejorarla haciendo la cirugía en el espejo. Es más sensato intervenir sobre el rostro y de esa forma mejorará, de forma inevitable, la imagen proyectada.

¿Qué hacer, pues para mejorar la concepción que el alumnado tiene de sus Directores/as? ¿Cómo, a través de esa concepción, puede mejorarse la relación y, por ende, la posibilidad de una influencia educativa?

“Doblaré” por aquí el texto y haré en paralelo algunas reflexiones sobre aquellas cuestiones que los alumnos/as consideraron más importantes en su experiencia.

Invisibilidad

La invisibilidad se mejora a través de una mayor presencia del Director/a en los patios, en las aulas, en las entradas y salidas. No me gustan los Directores/as que se atrincheran en el despacho y se cubren de papeles y se inundan de burocracia.

En el libro “Yo te educo, tú me educas” (Santos Guerra, 1999) cuento la experiencia de mi primer año como Director. Reflejo un hecho acontecido en el Centro y luego cuento en voz alta lo que ese hecho me ha inducido a pensar y a sentir. Es un libro sobre sentimientos. ¿Qué es la educación sin sentimientos?

El hecho que, ese día provoca mis reflexiones es el siguiente:

“Me gusta bajar a los recreos. Meterme entre la gente joven. Charlar tranquilamente en la cafetería del Colegio mientras llega la hora de la clase. Bajo a recibir la lección. Porque la clase está allí. La asignatura de la vida”.

Y comento ese hecho de la siguiente manera, utilizando un estilo de pie quebrado que, en aquel momento, me permitía expresarme con facilidad:

*“¿Descender a su nivel
o subir a sus vivencias?
No sé dónde están,
ni en qué consiste esos desniveles.
También decimos:
“Hay que salvar las distancias”.
No sé tampoco cuál es*

*la carga y el sentido de estos espacios
claramente psicológicos.
¿Necesariamente estás aislado
y todo intento de acercamiento es vano?
¿O realmente rompes abismos, salvas desniveles,
rellenas fallas generacionales?
Supongamos que es así,
que nosotros podemos estar a su lado.
descender (o subir) desde nuestros prejuicios,
desde nuestras creencias,
desde nuestras costumbres inveteradas,
hasta el corazón mismo de la realidad
de sus intereses y emociones.
Supongamos que es así.
¿Qué pretendemos?
¿Es que ellos nos necesitan a nosotros
o más bien que nosotros
sí, nosotros, los adultos,
los necesitamos a ellos?
Puede ser que todo intento de cercanía
no sea más que un engaño camuflado
porque -en el fondo-
ellos seguirán siendo alumnos
y nosotros seguiremos manteniendo el poder
y la fuerza del castigo y del suspenso,
la sabiduría y la experiencia,
la capacidad última de veto y decisión.
En definitiva,
¿todo acercamiento es ilusión,
o espejismo,
o camuflaje?
¿Estamos inequívocamente lejos
porque la profesión,
los objetivos y las funciones,
las expectativas y las responsabilidades
son realmente distintas? .
¿Será mejor, entonces,
guardar convenientemente las distancias,
exigir -o dejar- que te llamen señor,
que te traten sin excepción de usted,
que te vean “en tu puesto”?*

*No sea que la mano sobre el hombro
se convierta en yugo de esclavitud.
No sea que la proximidad se haga control
y la cercanía cercenamiento de la libertad.
Por otra parte,
¿qué hacemos tan lejos cuando gritan
pidiendo ayuda, y no podemos oírlos?
¿Para qué estamos si nunca nos oyen
cuando hablamos,
para enseñar, dirigir o estimular?
¿Quiénes somos, como educadores,
si no somos personas a su lado,
caminando a su lado,
por el mismísimo sendero de la vida?"*.

Es buena la presencia y el conocimiento, es necesario el diálogo, de ahí la importancia de que el Director/a no se convierta en un burócrata que se atrinchera en un despacho.

Aproveché el momento para invitar a todos los Directores/as a escribir, a expresar sus ideas, sus vivencias, sus emociones. Porque el pensamiento casi siempre errático que tenemos sobre la educación, al someterse a la disciplina de la escritura, ha de ordenarse y estructurarse y utilizarse con rigor. Enriquecerás al que escribe y, posteriormente, al que lee. Le dará ideas y le infundirá coraje ya que, al leer, no se sentirá sólo.

Los alumnos valoran y recuerdan a los Directores/as que han tenido contacto con ellos, que les conocían por su nombre, que se preocupaban por sus problemas.

Diversidad

El hecho de que con la misma normativa haya directores tan diversos nos permite hacer hincapié en la importancia de la actitud de las personas y en la influencia del clima. Ambas dimensiones se complementan y se retroalimentan.

- La actitud de las personas que integran el Equipo Directivo es determinante para la interpretación de la ley y la aplicación de la misma. En primer lugar, porque alguien puede considerar que su misión como Director/ es conocer la ley, acatarla, cumplirla y exigir su cumplimiento. Pero hay que poder entender que su postura ante la ley es

juzgarla, criticarla, y combatirla. Estas dos posturas dan lugar a comportamientos muy diferentes.

Es imprescindible armar el discurso crítico ascendente. Y el Director es la cabeza visible y el representante de la comunidad. No es sólo la prolongación de las instancias administrativas en la escuela. ¿De quién se siente el Director/a?

- La segunda cuestión es el clima que existe en el Centro. Qué duda cabe es muy fácil y estimulante coordinar a un equipo de profesionales bien cohesionado, bien formado y entusiasmado con su tarea. Es prácticamente imposible dirigir a un grupo de profesionales desmotivados, enfrentados y desunidos.

Afectividad

Pocas cosas hay más importantes que los sentimientos. En ellos reside la felicidad o la desgracia. Sin embargo, la escuela se ha convertido en el reino de lo cognitivo dejando olvidada (cuando no perseguida y derrotada) la esfera de lo afectivo (Santos Guerra, 2006).

“Ser capaz de requerir adecuadamente, de negociar, de manifestar afecto, de comunicarse con los demás de forma pertinente, de disculparse, de admitir la ignorancia y la crítica, de dar las gracias, de situarse en lugar de los demás, entre otras muchas, constituyen habilidades sociales imprescindibles para nuestros directivos que, además, trabajan en una institución que, dadas sus características, es un espacio lleno de emociones” (Antúñez, 2007).

Las habilidades sociales no se adquieren por arte de magia. Requieren formación, voluntad y ejercicio. Este mismo autor, en el artículo de referencia, propone tres modos de desarrollar estas habilidades en el ejercicio de la función:

- Considerando la célula que conforma el equipo directivo como una instancia de reflexión.
- Prestando atención a las reacciones de los demás.
- Preguntando directamente a los demás, en escenarios y momentos adecuados y prestando atención a los indicios y a las evidencias de insatisfacción, de malentendidos o disfunciones.

Los alumnos perciben las situaciones de conflicto (y, en ocasiones, son utilizados como campo de batalla en el que se dirimen las diferencias entre el profesorado).

Cercanía

La falta de cercanía es consecuencia a veces de la forma de ser de los Directores. Hay personas a las que les incomoda la relación con los demás y se encuentran mejor reclusos en la soledad de su despacho. Los diferentes estilos de Dirección de los que habla Ball (1989) manifiestan formas diferentes de ejercer el cargo. Hay personas que se sienten mejor relacionándose y otras que disfrutan aislándose.

Pero, a veces, la lejanía proviene de unas exigencias administrativas que hacen del Director un burócrata. Más que relacionar con las personas, se relaciona con los papeles. Esas exigencias, casi siempre apremiantes, le obligan a permanecer muchas horas delante del ordenador.

El Director de una escuela argentina de la que soy Padrino Pedagógico tiene en la puerta de su despacho el siguiente cartelito: “Esta puerta está cerrada sólo para que no se vuelen los papeles”.

De cualquier manera, para conocer la cultura de la institución es necesario que el Director esté cerca de los alumnos, cerca de las personas, que sepa observar y escuchar (Fullan y Hargreaves, 1997).

Autoritarismo

Los adultos decimos muchas veces que no se debe confundir libertad con libertinaje. Es cierto. Pero insistimos menos en que no se confunda autoridad con autoritarismo.

El autoritarismo, que es la afirmación desvirtuada del principio de autoridad, tiene las siguientes claves:

- Desigualdad intrínseca de las personas, de manera que unas tienen por principio responsabilidad, buen criterio, intenciones loables, y poder para que otros hagan lo que ellos quieren.
- Necesidad de imponer el orden, ya que se supeditan a él otros valores y principios.
- Organización vertical de las relaciones humanas y visión jerárquica de la vida institucional.
- Mano dura para quienes intentan romper el orden establecido o poner en cuestión la autoridad imperante.

Hay eslóganes que muestran de forma clara cuáles son los ejes de esta filosofía: “quien bien te quiere te hará llorar”, “la letra con sangre entra”, “el jefe siempre tiene razón”, “tranquilidad viene de tranca”, “el que manda, manda”...

Si el Director/a tiene lo que Adorno llamaba una “personalidad autoritaria”, ejercerá el mando de manera personalista y dura, entendiendo que los demás tienden al desorden y a la disolución moral. Pensará que sólo él puede “salvar” del desastre a la comunidad.

Control

Tradicionalmente se ha considerado al Director/a como el garante del orden de la escuela. Algunas veces se ha delegado esta función en el Jefe de estudios.

Son clásicas las conminaciones de los docentes a los alumnos:

- ¡Que vas al Director!
- ¡Ya vendrá el Director!
- ¡Vete a ver al Director!

Los Directores que asumen el papel de factotum tienen que estar en todo, organizarlo todo, decidirlo y controlarlo todo. Es una pésima forma de entender la función directiva. Una de las consecuencias que tiene es que los miembros de la comunidad acaben por no preocuparse de nada.

Es importante desmontar la imagen del ogro que hace justicia desde las altas instancias del poder, en lugar de ser una persona que ayuda y orienta.

Cuando el Director se hace cargo (o le encargan) del control de la institución se produce una perniciosa cascada de delegaciones invertida. El alumno dice que se porta mal porque el profesor no se impone y el profesor dice que hay desorden porque el Director no impone su autoridad con suficiente rigor.

La responsabilidad se desvanece bajo el manto de la jerarquía. El orden y el respeto no se entienden como exigencias de la convivencia y del respeto sino como imposiciones, más o menos arbitrarias, del poder.

La falta de lógica se ve cuando, como decíamos anteriormente, se manda a un alumno a ver al Director. ¿Qué se espera que haga? No conoce la situación, no sabe tan bien como el profesor lo que ha sucedido, no sabe cuál es la historia previa, no sabe qué clima existe en el aula, acaso desconoce cómo es la familia del alumno... ¿Qué se le pide? Que aplique una tabla de sanciones. Y después de aplicarla, ¿qué sucede? ¿Qué se ha conseguido?

El aprendizaje de la convivencia no ha de ser fruto de la jerarquización cuanto de la responsabilidad. Si se consiguiese orden sólo a través de los castigos seguiríamos sin responder a la pregunta esencial de la escuela: ¿Han aprendido a convivir? Cuando no haya castigos, ¿sabrán respetarse?

Docencia

He abogado siempre porque el Director tenga docencia. Y cuando yo fue solicitaba horas de clase porque pensaba que ese hecho me permitía un contacto directo con los alumnos y alumnas en las aulas. Y porque de esa forma ganaba la consideración de mis compañeros ya que no podían pensar que yo hablaba desde el ámbito del despacho y no desde la misma realidad que ellos estaban viviendo.

Hay docentes que piensan que los Directores “han huido”, “han desertado”, “se han liberado” de la docencia, es decir de lo que se más ingrato, que es el aula. Uno se libera de la cárcel, de la miseria o de del hambre pero nadie se libera del amor o de la felicidad. La expresión “estar liberado de la docencia” manifiesta bien a las claras esa concepción negativa de la docencia. Lo mismo sucede con la expresión “carga docente” para referirse a las horas de trabajo en el aula. Una carga es una carga, es decir algo pesado e ingrato.

Si el Director es docente, si quiere y acepta de buen grado vivir esa experiencia gana en cercanía y en ejemplaridad. Se carga de razones cuando habla.

Ejemplaridad

La tentación que hoy existe es pretender incrementar el poder del Director, no su autoridad. Pienso que un Director cercano, que invita a participar, que se muestra preocupado por las personas, que está dispuesto a ayudar consigue motivar para el aprendizaje, estimula la participación y mejora la convivencia.

Cuando el Director, que se considera solamente un “primus inter pares” es un ejemplo de trabajo, de respeto, de compromiso y de diálogo, es más fácil que los miembros de la comunidad se sientan invitados a ser también trabajadores, respetuosos, comprometidos y dialogantes.

El Director/a es más eficaz por lo hace que por lo que dice. Cuando su actitud y su comportamiento son elocuentes, hacen falta muy pocas palabras para sentirse interpelados y urgidos a participar responsablemente en la vida de la institución.

El uso del espejo

No basta con tener espejos. Hay que utilizarlos y utilizarlos bien. ¿Qué sabemos de lo que piensan y sienten los alumnos y alumnas? Ellos son los destinatarios de la acción educativa, pero parecemos empeñados en efectivo el viejo lema: “todo por el pueblo sin el pueblo”.

Para que la imagen sea buena el espejo tiene que estar limpio. Si la opinión de los alumnos y alumnas nos llega adulterada por el miedo a las represalias o por las prebendas de la adulación, de poco servirá lo que nos digan.

Una buena imagen hipertrofiada por el miedo o por el servilismo no hacen más que cultivar e institucionalizar la mentira. No es admisible repetir aquella frase de un descarado empresario: “A mí me gusta que todos los trabajadores me digan la verdad, aunque eso les cueste el puesto”.

También he visto demasiadas veces el mecanismo contrario es decir, cosechar elogios o felicitaciones porque quienes dan su opinión saben que es lo que se espera, lo que se celebra y lo que se tiene en cuenta. Resulta inquietante por parte de las autoridades educativas cerrarse a las críticas y no practicar la autocrítica.

Es evidente que no todo lo que digan los alumnos es irrefutable, que no todas sus demandas han de ser aceptadas ni todas sus valoraciones dadas por buenas. A veces les falta perspectiva o les sobra desconcierto. Desde esa falta de rigor pueden pedir ellos mismos mano dura, órdenes severas y hasta crueldad en las sanciones. O bien quieren hacer gala de una libertad que todavía no saben manejar de manera responsable.

El peligro de la dirección es entregarse a las rutinas, que son un cáncer para las organizaciones. O atrincherarse en la rigidez de la norma que impide construir una comunidad verdaderamente creativa.

Es necesario crear estructuras de participación y activar mecanismos que la hagan efectiva y dinamizadora. Me pregunto aquí por el uso que se hace de esos espejos que devuelven la imagen a quien la proyecta de modo que pueda verse con fidelidad. Cuando entran en conflicto la dimensión política y la pedagógica de la dirección se genera un clima hostil para la convivencia y para la acción educativa. Por eso me pregunto también, ahora con Browelli (2001): “*¿Cómo articular el desempeño del liderazgo político con el liderazgo pedagógico, por parte de los equipos directivos en el contexto de las demandas actuales de las instituciones educativas?*”. Si el equipo directivo olvida que la escuela es una institución educativa y se vuelca a las vertientes coercitivas, es más fácil que el ambiente se enrarezca y que los alumnos sean más conflictivos.

¿Por qué han de sentir como suya los alumnos y alumnas la escuela si en ella sólo tienen que obedecer y estudiar? No importa su opinión, no cuentan sus ideas, no pueden decidir sobre su funcionamiento.

Consultar la opinión de los alumnos sobre la forma de dirigir la escuela (e, incluso, la de los egresados) es una forma de comprender lo que sucede en ese peculiar microcosmos que es una escuela. Y, pro consiguiente, de mejorarlo.

Referencias

- Antúnez, S. (2007). Dirección de centros educativos y habilidades sociales. En “*Dirección Escolar para el cambio*”. Praxis. Febrero.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Browelli, M. (2001). *Nuevos/viejos roles en la gestión educativa. El asesoramiento escolar y los directivos en los procesos de cambio*. Homo Sapiens. Rosario.
- Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*. Ed. Narcea. Madrid.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publicaciones M.C.E.P. Morón. Sevilla. (Especialmente: págs. 118 y siguientes).
- Miñana, C. (2001). *Un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá.
- Piñuel, I. (2004). *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas*. Ed. Aguilar. Barcelona.
- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M.A. (1999). *Yo te educo, tú me educas*. Ed. Sarriá. Málaga.
- Santos Guerra, M.A. (2005). El futuro ya no es lo que era: de la certeza a la incertidumbre en la dirección escolar. En *Perspectivacep*. Nº 10.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Ed. Bonum. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización Escolar y Desarrollo Profesional*. MAD Eduforma. Sevilla.
- Tébar García, P. (2006). *La gestión de los centros educativos*. Los libros de las Cataratas. Madrid.

La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes

Alejandro Campo

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa IVEI-ISEI

Resumen

Todo el mundo está de acuerdo en que la dirección importa. La investigación nos dice que es la segunda variable, después de la actuación del profesorado, en explicar mayor porcentaje de la varianza en los resultados.

Todos los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Esta conclusión se basa en las siguientes creencias: La tarea central de la dirección es ayudar a mejorar la actuación profesional de todos los que contribuyen al aprendizaje del alumnado, en especial del profesorado. La actuación profesional está en función de las creencias, valores, destrezas y conocimientos de los profesionales y de las condiciones en que trabajan.

Los retos que se plantean afectan tanto a los centros que consolidan un tipo de prácticas, a veces contraproducentes en relación con las finalidades de los centros, como a las administraciones educativas que no valoran la importancia de contar con una masa crítica de directivos dinámicos y competentes.

Los centros tienen que pensar menos en liderazgos carismáticos centrados en determinadas personas para entender la dirección como una función extendida y ejercida por muchas personas. También tienen que pensar en el futuro de la institución porque las transformaciones de mejora no suceden por casualidad, se hacen.

Las administraciones educativas deben actuar en consonancia con las evidencias señaladas, eligiendo a los mejores, estableciendo estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección.

Abstract

Everyone agrees that leadership matters. Research confirms that leadership is only second to the performance of teachers in the classroom in explaining the variation of results.

Nearly every headteacher uses the same repertoire of practices to influence learning results. The only difference is how they customize their performance to the contexts in which

they work. This conclusion is based on the following beliefs: the main task of headship is to improve the competence and the performance of everyone contributing to pupils' learning, especially teachers. The professional competence is a function of the beliefs, values, skills and knowledge of teachers and the conditions in which they work.

The challenges in relation to leadership concern both schools which sometimes pursue a sort of practices detrimental to the aims of educational institutions and local education authorities (LEAs) which sometimes do not perceive the worth of having a critical mass of dynamic and competent headteachers.

Schools have to trust less in charismatic leadership centred on specific individuals and to move to an understanding of leadership and management as a distributed function played by many people in the organization. They have to think as well to envision the future because transformational changes do not happen by chance. They are made if there is a consistent will and vision.

Central and local education authorities have to be open to the evidences of research: selecting the best to fill headteachers' posts, establishing permanent structures to provide incentives, support and development for the members of SMT and researching more thoroughly school leadership practices.

“Algunas veces se necesita una personalidad fuerte. Otras veces estorba. Todo depende de las circunstancias en que se encuentre la escuela”.

Introducción

Las teorías tradicionales de la dirección se encuadran en tres grandes orientaciones. Algunas teorías de la dirección y del liderazgo se centran en las cualidades de las personas, sus rasgos y características. Otras se fijan en los comportamientos del directivo, en los roles que ocupa, en lo que hace más que en sus características. Por último, un tercer grupo contempla la dirección como la actuación singular y específica en relación con el contexto del centro que se dirige.

Burns introdujo una variante al estudiar la relación entre el directivo y las personas con las que trabaja, identificando dos estilos de dirección: el transaccional que se basa en un intercambio de valores mutuamente beneficioso y el transformador que intenta comprender las motivaciones e intereses y estimularlos desde la posición de la dirección. Bass sugirió posteriormente que el liderazgo transformador se basa en cuatro ingredientes: la influencia como modelación de comportamiento por el respeto de que goza el directivo, la motivación suscitada por el establecimiento de objetivos compartidos, el estímulo intelectual que incentiva el pensamiento independiente, los procesos racionales y la resolución de problemas, y la atención personalizada con apoyo y consideración sistemáticos.

La dirección parece más complicada y compleja de lo que nunca ha sido. Las regulaciones cada vez más prolijas y las expectativas de los usuarios ponen nuevas exigencias en la acción de los directivos. Michael Fullan (2004) nos presenta la dirección escolar como una tarea abrumadora casi imposible de ejecutar.

Profesor o profesora con poderes mágicos, que pueda hacer más con menos recursos, pacificar grupos rivales, incorporar a los que van por libre, aceptar sin inmutarse interpretaciones malévolas de sus intenciones, aguantar niveles mínimos de apoyo, procesar grandes volúmenes de papel, trabajar horas extra. Él o ella tendrán carta blanca para innovar pero sin gastar dinero adicional, sin tener ni voz ni voto en el personal que se les asigna y sin herir las suspicacias ni de los de arriba ni de los de abajo. (M. Fullan)

El retrato es quizás excesivo, pero la realidad nos dice que la función directiva se percibe como ardua y compleja. Carece de incentivos suficientes para hacer atractivo su ejercicio. Sin embargo, la investigación es concluyente y tozuda cuando nos dice y nos repite que uno de los factores de eficacia en los centros escolares es la capacidad de dirección y liderazgo.

El papel de los equipos directivos debe consistir en liderar los aprendizajes individuales del alumnado y del profesorado y los aprendizajes colectivos en la resolución de los problemas prácticos con los que se encuentra cada centro escolar. Para ello se deben arbitrar estructuras que favorezcan la reflexión colectiva y contemplar el desarrollo del centro, más como hipótesis que hay que probar que como una solución empaquetada que hay que llevar a la práctica.

La función directiva es una función distribuida a lo largo y ancho de la institución escolar y a la que muchos contribuyen. Los centros escolares deben tener la sensatez para garantizarse un sistema de dirección estable y competente. La peor dirección es la que no existe. Quizá la idea del líder carismático está fuera de lugar. “La dirección en las organizaciones modernas es cada vez más compleja y resulta difícil –a veces imposible- encontrar todas las características necesarias en una sola persona” nos dice Jonas Ridderstrale. “En el futuro veremos más equipos directivos –liderazgo ejercido por grupos- que dirección unipersonal”.

Dos modelos de liderazgo sobresalen actualmente sobre todos los demás en el panorama educativo. El liderazgo transformador que engloba la creación de una visión compartida, el ofrecimiento de apoyo y estímulo intelectual y la generación de altas expectativas sobre los demás. Este modelo se

centra en las personas y en las interacciones y requiere la intervención para transformar los sentimientos, las actitudes y las creencias. Una implicación compartida de esta naturaleza requiere un liderazgo no basado ni en una única persona ni en el estatus, sino una dirección extendida por toda la organización y a la que muchas personas contribuyen. Este tipo de liderazgo resulta vacío a no ser que se oriente a los aprendizajes del alumnado. De aquí la segunda orientación del liderazgo: el pedagógico o instructivo, que dirige su actuación a los comportamientos del profesorado y alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Una dimensión central es la reflexión crítica sobre los valores que orientan las transacciones profesor-alumno. Otra, más amplia, es la promoción de una escuela inteligente, capaz de resolver los problemas que se les presentan.

A lo largo de este artículo, se recogen en primer lugar revisiones recientes sobre las tareas y prácticas de dirección que contribuyen al éxito educativo (Silins y Mulford, 2002, Waters, 2003, Bell, L. y otros, 2003, Leithwood y otros, 2006). En segundo lugar se plantean algunos de los retos que los centros y las administraciones educativas tienen que afrontar para consolidar direcciones estables y competentes.

Prácticas de dirección y liderazgo

Una reciente revisión de la literatura científica sobre la dirección escolar (Leithwood y otros, 2006) viene a confirmar intuiciones y creencias asentadas sobre las tareas y las prácticas de liderazgo que tienen mayor impacto, aunque sea de modo indirecto, en el aprendizaje de los alumnos. La revisión no recoge estudios de nuestro entorno, por lo que las conclusiones se tienen que extrapolar con cierta cautela. Sin embargo es consistente con los escasos estudios de tipo empírico que se publican en nuestro ámbito y por ello voy a seguir su hilo conductor de acuerdo al resumen (Leithwood, 2006) que los autores de la revisión hacen para el NCSL.

Todos los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Esta afirmación se deriva de la investigación y todavía no ha tenido un eco suficiente en los procesos de elección y designación de los directivos escolares ni en los procesos de formación y desarrollo que se les plantean desde las administraciones educativas. Esta conclusión se basa en las siguientes creencias:

- La tarea central de la dirección es ayudar a mejorar la actuación profesional de todos los que contribuyen al aprendizaje del alumnado, en especial del profesorado.
- La actuación profesional está en función de las creencias, valores, destrezas y conocimientos de los profesionales y de las condiciones en que trabajan.

Por lo que las prácticas irán dirigidas a modificar estas variables, tanto internas como externas y observables, especialmente en relación con las disposiciones y conductas del profesorado, cuya actuación es vital para los aprendizajes del alumnado.

La revisión recoge evidencias tanto del mundo educativo como de las organizaciones ajenas al mismo y las organiza en cuatro conjuntos de prácticas:

- *Orientar la acción y generar ilusión con proyectos compartidos.*
- *Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional.*
- *Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines.*
- *Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Orientar la acción y generar ilusión con los proyectos compartidos

Este conjunto de tareas tiene un alto componente motivador porque va orientada a establecer propósitos compartidos como estímulo tanto para el trabajo individual como el colectivo. La claridad en los objetivos y la implicación de la comunidad educativa en los mismos, son condiciones necesarias para una dirección eficaz, pero son los valores subyacentes los que otorgan a los directivos legitimidad y los que determinan las finalidades éticas de la educación. El equipo directivo genera confianza y colaboración en la organización y se preocupa por elevar los resultados de aprendizaje y por disminuir la distancia entre los que consiguen buenos resultados y los que los obtienen malos o mediocres.

En todo tipo de organizaciones hay una paradoja permanente para el liderazgo. Es la tensión entre las estrategias y soluciones universales y las específicas y a la medida. Ambos extremos son peligrosos. El reto para los directivos escolares es conocer las buenas prácticas existentes y adaptarlas al contexto específico de cada escuela.

Elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de formación del alumnado, y proporcionar experiencias valiosas de aprendiza-

je, son independientes del contexto social en el que se encuentre el centro educativo. No cabe la menor duda de que el reto es mayor en unos contextos que en otros. Las escuelas no son clónicas y reclaman respuestas específicas y contextualizadas. El truco consiste en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde el exterior aunque los «ingredientes» sean similares. Tener en cuenta el contexto implica tratar a cada centro como único, pero con la certeza de que existen cada vez un mayor número de herramientas válidas para ayudar en su desarrollo.

La dirección debe ser sensible a características particulares como el contexto sociofamiliar y la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad, y reconocer las expectativas e intereses de todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.).

Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional

Aunque este conjunto de prácticas tiene un gran poder motivador, su objetivo primero es incrementar los conocimientos y las destrezas del personal especialmente del profesorado y las disposiciones (implicación, capacidad, persistencia) para aplicar de modo coherente destrezas y conocimientos.

El ejercicio de las tareas como profesor o profesora requiere la competencia adecuada para su desempeño. El concepto de competencia es, sin duda, problemático y no exento de ambigüedad semántica. No está claro si la competencia es un atributo personal, una actuación o el resultado de un comportamiento. Lo que parece claro es que las competencias integran componentes diferenciados, que aún estando unidos de modo inexorable pueden ser independientes en su evolución. Estos dominios son el cognitivo (lo que los profesores/as saben y conocen), el afectivo-valorativo-actitudinal (lo que los profesores/as sienten, quieren y creen), el procedimental (lo que los profesores/as saben hacer) y como resultado de todos los precedentes el comportamental (lo que los profesores/as hacen). Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y manifiestan de forma integrada las actitudes, los rasgos de personalidad y los conocimientos de las personas.

Las direcciones actúan de modo sistemático para incrementar la capacidad potencial del profesorado para actuar de modo útil y valioso en la tarea encomendada. Por ello intervienen en los procesos que constituyen el trabajo profesional:

Procesos de adquisición e interpretación de la información. Ambos están estrechamente unidos y afectados por esquemas cognitivos preexistentes. Se nota más lo que se busca y las interpretaciones tienden a seguir rutas establecidas de pensamiento más que a cuestionarlas.

Actuación competente y ajustada a las necesidades. Se puede contemplar como una compleja secuencia de acciones que se han rutinizado a través de la práctica y la experiencia y que se realizan sin mucha conciencia ni deliberación.

Procesos deliberativos. Se refieren a aquellas actuaciones en las que los requerimientos son planificar, resolver problemas, analizar, evaluar, tomar decisiones... Estas tareas constituyen la esencia del trabajo profesional y requieren de los profesionales conocimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, conocimiento del funcionamiento del centro educativo como organización, conocimiento de las dinámicas personales y grupales, conocimiento de los procesos de desarrollo profesional, conocimiento de los procesos de cambio y mejora en los centros, conocimiento del contexto y la capacidad para emitir juicios profesionales.

Metaprosesos. Describen el pensar de alto rango que se origina al controlar el modo de actuar en los procesos anteriores, la evaluación de lo que uno está haciendo y pensando, la continua redefinición de las prioridades y el ajuste crítico de las propias asunciones.

Acomodar (rediseñar) la organización para que cumpla sus fines

Las prácticas específicas incluidas en esta categoría se preocupan de asentar unas condiciones de trabajo para el profesorado que le permitan la máxima eficacia en su actuación. Se trata de construir culturas de colaboración, de establecer relaciones productivas y de crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones.

El progreso del sistema educativo y de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

La evaluación es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos -el punto de partida-. Supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. Existen en el sistema público pocos mecanismos de rendimiento de cuentas, tanto personales como institucionales. Se funciona con independencia de los resultados que se consiguen.

Los planes de desarrollo institucional constituyen otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño como su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Los centros escolares tienen restringida la planificación estratégica porque no pueden conectar lo proyectado con los recursos necesarios.

Para que los cambios percibidos como necesarios se institucionalicen en los centros y en el sistema educativo se requiere una mezcla equilibrada de presión y de apoyo proveniente de la administración educativa y de un equipo directivo conocedor de los procesos y estrategias de cambio. Al equipo directivo le corresponde liderar y gestionar los procesos mencionados, para contar con una imagen real ajustada, una imagen deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar el camino de una a otra.

Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje

Como en el conjunto anterior, se trata de crear las condiciones óptimas para que se desarrolle el programa anticipado contando con el sosiego y las infraestructuras requeridas. Para ello es necesario el reparto adecuado de las responsabilidades y de las tareas entre el personal, el seguimiento de la actuación profesional y la protección del profesorado de las ingerencias externas.

En un contexto escolar el aprendizaje valioso no ocurre, normalmente, por accidente. El equipo directivo orienta su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten la formación del alumnado, del profesorado, de los coordinadores, etc. Hoy tenemos abundante literatura sobre cómo se aprende y cómo se puede organizar el conjunto de experiencias de aprendizaje para que tengan un impacto positivo no sólo en los resultados de los exámenes, sino también en la capacidad de aprender. Si el docente es capaz de enseñar a sus alumnos, a la vez que adquieren los contenidos, actitudes y destrezas del

currículo, a aprender, se logran dos objetivos: formación y rendimiento. La principal preocupación de los equipos directivos es lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos.

Con ese fin, el equipo directivo promueve y facilita entornos variados acordes a la diversidad de estrategias docentes, hace uso de las nuevas tecnologías de la información e incentiva el traslado de la responsabilidad de su propia formación al alumnado.

Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre el alumnado y los profesores, y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico. No es la única magnitud y tiene que ir acompañada por el liderazgo organizativo que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades, y establece estructuras como hemos visto en el primer conjunto de tareas. Por otro lado, el liderazgo relacional se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y de sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias como se aprecia en el segundo conjunto.

Algunos de los retos pendientes

Nuestros sistemas educativos actuales no se han librado de la tradición y de las costumbres de los sistemas centralizados y están administrados en exceso y poco liderados.

Predominan como mecanismos básicos de acción la intervención sobre la estructura y la política educativa se entiende como promulgación de leyes y normas. Las unidades administrativas territoriales están lastradas por un exceso de preocupaciones y tareas burocráticas ligadas a la conservación de lo existente, sin preocuparse por su funcionalidad o disfuncionalidad. Muchos centros escolares no tienen la sensatez e inteligencia organizativa para dotarse de estructuras estables para la dirección. Grandes espacios de liderazgo en los centros están desocupados: los seminarios, los ciclos, la formación permanente, la implicación del alumnado y de las familias... El punto de partida, por tanto, sigue siendo precario y presenta una realidad problemática:

- No se asumen los roles directivos por parte de los docentes, en parte por no desclasarse del colectivo de los docentes en el que están

- socializados y en parte porque el ejercicio de la dirección se contempla como arduo y conflictivo.
- No existen incentivos ni profesionales ni de otra índole que hagan apetecible el enfrentarse por un tiempo al reto de la dirección.
 - La formación, que es un mecanismo potente para modificar las actitudes de aceptación de la dirección y para dar seguridad en su ejercicio, se hace de modo improvisado y errático.
 - La consiguiente inestabilidad de las direcciones imposibilita proyectos de desarrollo y mejora en los centros a medio y largo plazo.
 - La autonomía declarada por las administraciones es una autonomía vigilada que impide a las direcciones de los centros tomar decisiones estratégicas con alcances presupuestarios.

A pesar del panorama presentado todos los estudios e investigaciones tanto nacionales como internacionales siguen insistiendo en que una dirección competente es un factor importante de eficacia escolar (Waters y otros, 2003). Las características de la competencia directiva entendida como el buen saber hacer profesional radican en la profesionalidad, es decir, los conocimientos y destrezas específicos para el desempeño de la tarea, en la estabilidad que permita asentar proyectos de mejora en las institución escolar y en el reconocimiento y aceptación de la comunidad escolar porque no se puede influir positivamente a no ser que se esté respaldado colectivos significativos que van a llevar a la práctica los proyectos de mejora.

Los retos que se plantean afectan tanto a los centros que consolidan un tipo de prácticas, a veces contraproducentes en relación con las finalidades de los centros, como a las administraciones educativas que no valoran la importancia de contar con una masa crítica de directivos dinámicos y competentes.

Los centros tienen que pensar menos en liderazgos carismáticos centrados en determinadas personas para entender la dirección como una función extendida y ejercida por muchas personas. También tienen que pensar en el futuro de la institución porque las transformaciones de mejora no suceden por casualidad, se hacen:

- Una dirección cuyas funciones están repartidas entre muchas personas
- Una dirección que se preocupa no sólo del presente sino también del futuro del centro educativo
- Las administraciones educativas deben actuar en consonancia con las evidencias señaladas, eligiendo a los mejores, estableciendo

- estructuras permanentes de formación, de reconocimiento y de apoyo e incentivando la investigación sobre la dirección:
- Una dirección que cuenta con reconocimiento y apoyo y con una política coherente de la administración educativa
 - Una dirección que cuenta con medios y estructuras estables para la investigación y el desarrollo profesional

Una dirección cuyas funciones están repartidas entre muchas personas

La compleja y exigente tarea de organizar experiencias de aprendizaje para un «grupo-clase» tiene tanto componente de liderazgo como la coordinación o la jefatura de estudios. El equipo directivo ha de sacar provecho del potencial de liderazgo existente en todos los miembros de su centro.

Este entendimiento del liderazgo se basa en compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo instructivo no está unido inexorablemente al estatus o a la experiencia; está distribuido entre las personas y entre los departamentos y, potencialmente, disponible para todos.

Existen cada vez más evidencias, tanto en el sector público como en el privado, para apoyar este «modo compartido» de liderazgo, especialmente en las organizaciones que aprenden. En ellas, los directivos ponen en marcha proyectos, estimulan el diálogo y la colaboración, identifican problemas, y ayudan a construir soluciones.

Suelen tener un repertorio de recursos sociales más amplio (de lo que ha sido habitual en las estructuras jerárquicas) para promover la apertura, asegurar relaciones positivas, y para afrontar la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a los modelos abiertos de liderazgo.

Una dirección que se preocupa no sólo del presente sino también del futuro del centro educativo

Los centros escolares acumulan en las personas, y también en los equipos de trabajo, muchas competencias y conocimientos valiosos para cumplir su cometido pero, en ocasiones, reaccionan con gran lentitud ante los nuevos retos y necesidades. Unas veces las mismas prescripciones administrativas desincentivan la innovación, y en otras ocasiones los mismos centros generan fuertes rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo.

El liderazgo, orientado al futuro, tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores, adivinar las ten-

dencias de futuro para acomodarse y sacar provecho de ellas y, por último, gestionar el proceso de cambio desde la situación actual hasta la deseada. Conducir estas transformaciones requiere de las destrezas propias de los agentes de cambio como la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, planificar la mejora, y mantener el esfuerzo sostenido de las personas.

El liderazgo estratégico se enfrenta al reto de equilibrar las necesidades de desarrollo y de mantenimiento. Los centros educativos tienen que cambiar para asumir las orientaciones institucionales y las demandas de los usuarios del sistema, pero tienen que mantener continuidad con su presente y con su pasado, en parte para procurar estabilidad a la institución y porque las reformas no cambian de modo radical todo lo que hacen las escuelas.

Una dirección que cuenta con reconocimiento y apoyo y con una política coherente de la administración educativa

La constatación científica de que la dirección de un centro es uno de los factores clave de eficacia escolar tiene que ir acompañada de medidas, de todo tipo, que permitan a las escuelas dotarse de una dirección estable y competente. Se debe arbitrar un marco de relaciones equitativo que aclare las reglas de juego y que otorgue autonomía suficiente, y capacidad de manobra, para llevar adelante los proyectos.

Lógicamente, los centros deben rendir cuentas de sus actuaciones de modo sistemático. Las decisiones deben regirse por las necesidades de los centros escolares y no por las de los docentes u otros colectivos del personal (siempre dentro de un equilibrio razonable).

En tiempos de cambio la necesidad de apoyo a las escuelas es trascendental y la política educativa tiene que presentarse de forma global, coherente, de modo que los centros perciban claridad en los valores y en las aspiraciones. El aislamiento tradicional de las escuelas no permite el contagio y trasvase de prácticas, debiéndose estimular la colaboración en redes y alianzas.

Una dirección que cuenta con medios y estructuras estables para la investigación y el desarrollo profesional

La dirección es una tarea práctica, no teórica, que se adquiere de diversas maneras. Se conocen las capacidades y características requeridas para el ejercicio de una buena dirección, aunque no siempre sabemos con exactitud cómo se adquieren. No cabe duda de que el desarrollo de la capacidad de

liderazgo es un aprendizaje permanente y que cada persona requerirá un apoyo sistemático dependiendo de su modo específico de aprender y del estadio de desarrollo de las competencias correspondientes.

En la medida en que interesa contar con una masa crítica suficiente de directivos escolares, deben existir posibilidades de formación y desarrollo para todos ellos: futuros directivos, recién llegados, y para aquellos que cuenta con una experiencia más o menos extensa. Los programas de formación deben superar la rigidez de los modelos competenciales y abordar conceptos esenciales como el clima escolar, los estilos de liderazgo, y el rendimiento del centro. También deben plantear oportunidades de desarrollo de las cualidades personales que estimulan la mejora institucional como la capacidad de generar entusiasmo e implicación.

Los programas de apoyo a la dirección se llevan a cabo mediante diversas estrategias: intercentros, asesoramiento por tutores experimentados, resolución de problemas, etc. Requiere un acceso fácil y sistemático a los grupos de directores locales y zonales, y una red de formadores suficiente y capacitada. El desarrollo de todo el potencial de liderazgo de una comunidad escolar exige coherencia, continuidad y progresión.

En todos los niveles del sistema educativo, el reto de cambio permanente demanda estructuras directivas y de liderazgo distintas a las tradicionales. Sin este componente esencial, las expectativas puestas en el sistema educativo superan su capacidad real para llevarlas a la práctica. Necesitamos estructuras y personas que encabecen el debate sobre la dirección y el liderazgo educativo, que investiguen de modo sistemático, y que oferten programas coherentes y continuados de desarrollo profesional.

Referencias

- Bell, L. et al. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI Centre.
- Bolam R, McMahon A, Pocklington K, Weindling D (1993) *Effective Management in Schools: A Report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party*. London: HMSO
- Campo, A. (2003). *Se busca director o directora (1)*. Organización y Gestión Educativa, nº 2. Praxis-FEAE. Madrid.
- Campo, A. (2004). *Se busca director o directora (2)*. Organización y Gestión Educativa, nº 4. Praxis-FEAE. Madrid.
- Cheng, Y.C. (2002). The changing context of school leadership: implications for paradigm shift. In: Leithwood K, Hallinger, P. (eds.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA, USA: Kluwer Academic Publishers.

- Day, C. (2004). The passion of successful leadership, *School Leadership & Management*, 24[4]: 425-37
- DfEE. (2000). *National Standards for Headteachers*. 0195/2000.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). Leading in a system of change, Paper prepared for *Conference on Systems Thinking and Sustainable School Development*, Utrecht, February, OISE/University of Toronto.
- Goleman, Boyatzis & McKee (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little Brown.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32[1]:5-44.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hay Mcber (2001). *Models of Excellence for School Leaders*. Report to the DfEE.
- Heifetz, R. & Linsky, M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of leading*, Boston, A: Harvard Business School Press.
- Hill, R. (2006). *Leadership that lasts: Sustainable school leadership in the 21st century*. London: ASCL.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement* 10: 451-479.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, NCSL/Dept for Education & Skills, University of Nottingham.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006a). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham, NCSL & DfES.
- Leithwood, R. & Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*, Philadelphia, PA, Laboratory for Student Success, Temple University; also published by NCSL.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes? An organizational perspective. *School Effectiveness and School Improvement* 5: 219-238.
- Macbeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. Routledge, London.
- Marzano, R. (2000). *A new era of school reform: going where the research takes us*. Mcrel, Colorado.
- McMahon, A. (2001). Fair Furlong Primary School. In: Maden M (ed) *Success Against the Odds – Five Years On: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: RoutledgeFalmer.
- NCSL (2006a). *Leadership succession: An overview – securing the next generation of school leaders*, Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/publications
- NCSL (2006b). *Recruiting headteachers and senior leaders: Seven steps to success*, Nottingham, NCSL www.ncsl.org.uk/recruitingleaders
- NCSL (2001). *Headteacher Induction Programme. Handbook for Headteachers: Needs Assessment*. Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk>
- Ojembarrera, R. (2000). *Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV*. Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi.

- Silins, H. y Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In: Leithwood K, y Hallinger, P. (eds.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Southworth, G. (1995). *Talking heads: Voices of experience – An investigation into primary headship in the 1990s*. Cambridge: University of Cambridge
- Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van de Grift, W. y Houtveen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement 10*: 373-389.
- Waters, T. et al. (2003), *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect o leadership on student achievement*. Colorado: Mcrel.
- Wiley, S. (2001), Contextual effects on student achievement: school leadership and professional community. *Journal of Educational Change 2*: 1-33.

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albuerne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario**
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984)**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto “Baudilio Arce”. Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto “Baudilio Arce”. Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-04 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerne, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS/751-95
Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96

24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97
30. **Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**
Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín
ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00
31. **Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**
Teófilo R. Neira (Coord.)
ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Contents. Aula Abierta publishes scientific papers related to all fields of Education. The studies may have an empirical or theoretical character. Revisions on a specific field of research and book reviews will also be accepted. Papers should be written in Spanish or in English. They must be unpublished originals, and they must not be under any process of revision in other Journals. Their style should correspond to the Journal's objective of scientific diffusion, which demand clarity of exposition, accurate terminology and concision in the expression of concepts, following as much as possible the classic patterns of Introduction, Method, Results and Discussion.

Presentation. Three copies of the paper should be sent to the Director of Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo). The title is to be written in capitals and the name and place of work of the author should also be included. The Journal will immediately acknowledge the reception of the paper. In order to do so, the authors are to send their complete postal and electronic addresses. These data will appear on the first page of the paper once it has been published. It is also advisable to send telephone or fax numbers in order to make contact easier.

Layout. Papers should have a maximum length of 20 DIN-A4 size pages containing no more than 8.000 words. Abstracts of no more than 150 words written in both Spanish and English will appear at the beginning of the paper. The abstracts must include the translation of the title. Images and tables should be correlatively numbered and will be presented in separate pages. They must be sent with the format the authors want them to appear within the text, together with indications as regards their position in it. It is advisable not to include notes and if so they should come at the end of the paper on a separate page.

References. The references included in the text should be accompanied by the date of the edition consulted, as follows: (Bruner, 2001); if a concrete paragraph is quoted: (Bruner, 2001, p. 164); if the name of the author is part of the text: "Bruner (2001)"; if there are three or more authors, the first time they are mentioned: (Bruner, Goodnow and Austin, 1956), and in the subsequent references: (Bruner et al, 1956); if several studies are mentioned at the same time the alphabetical order will be kept (Bruner, 2001; Snow, 1977). Special attention will be paid to ensure that all authors and works cited and only these appear in the references section which will have the following format:

- a) Journal Papers:
Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*. 21(5), 439-555.
- b) Books:
Edgar, D.E. (1980). *Introduction to Australian society*. Sydney, Prentice-Hall.
- c) Book chapters:
DiCamillo, M.P. (2001). Parent Education as an essential component of parent involvement programs. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, ed. CT: Information Age Publishing.

Revision. All papers will be submitted to different external anonymous referees' reports. In order to do so personal and any other identification which could reveal the identity of the author must be omitted in two of the three copies to be sent. In a maximum of 6 months time the authors will be receiving notification of the acceptance of their paper. In the case it is accepted the Journal will send the original copy to the authors for revision, if needed, according to the indications of the Writing Board of the Journal Aula Abierta. Together with the final version, authors must send a diskette containing the text file with the whole document without justification, indent, and without separating the syllables of the words. Once the process of revision is over, the authors will receive the corresponding printed copy to be revised and send back to Aula Abierta as soon as possible. After the paper has been published one copy of the Journal together with 10 copies of the paper will be sent to the authors' postal address.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Contenidos. *Aula Abierta* publica trabajos científicos de todos los ámbitos de la Educación. Los estudios podrán tener carácter empírico o teórico. Se aceptarán también revisiones de un campo de investigación y reseñas de libros. Los trabajos pueden estar escritos en lengua española o inglesa. Deberán ser originales inéditos y no estarán tampoco en proceso de revisión por parte de otras revistas. Su estilo deberá atenerse a los objetivos de difusión científica de la revista que exigen claridad expositiva, rigor terminológico y concisión en la expresión, respetando en lo posible los apartados clásicos de Introducción, Método, Resultados y Discusión.

Presentación. Los trabajos se remitirán por triplicado al Director de Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo) e irán encabezados por el título en letras mayúsculas y el nombre y filiación de los autores. La revista acusará recibo inmediato de los trabajos recibidos. Para ello los autores indicarán la dirección completa para la correspondencia postal y electrónica. Estos datos figurarán en la primera página del artículo una vez publicado. Se recomienda adjuntar también los números de teléfono o de fax que faciliten el contacto con los autores.

Formato. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas de tamaño DIN-A4 conteniendo no más de 8.000 palabras. Irán precedidos de sendos resúmenes en español e inglés de extensión no superior a 150 palabras, incluyendo la traducción del título. Las figuras y tablas se numerarán correlativamente y se presentarán en hojas independientes. Vendrán compuestas por los autores con el formato en que deseen que aparezcan en el texto indicando en el mismo el lugar aproximado de ubicación. Se recomienda evitar las notas y si se incluyen se pondrán al final del trabajo en hoja aparte.

Referencias. Las citas en el cuerpo del texto se harán, teniendo en cuenta para la fecha la edición que se ha manejado, del modo que sigue: (Bruner, 2001); si se cita un lugar concreto: (Bruner, 2001, p. 164); si el nombre del autor es parte del texto: "Bruner (2001)"; si son tres o más autores, la primera vez que se citan: (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), y en citas subsiguientes: (Bruner et al., 1956); si se citan varios trabajos a la vez se mantendrá el orden alfabético (Bruner, 2001; Snow, 1977). Se prestará especial atención a que todos los autores y trabajos citados y sólo éstos aparezcan en el apartado correspondiente a las referencias bibliográficas que adoptarán el siguiente formato:

- a) Artículos en revistas:
Derouet, J.L. (2001). La educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, 324, 79-90.
- b) Libros
Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. [Orig., 1956].
- c) Capítulos en libros
Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (ed.), *El legado pedagógico del S. XX para la escuela del S. XXI*. Barcelona: Graó.

Revisión. Todos los trabajos se someterán al informe de distintos consultores externos en la modalidad de revisión anónima, para lo cual en dos de las copias que se envíen deberán omitirse los datos personales y cualesquiera otros que puedan desvelar su autoría. En un plazo máximo de 6 meses los autores recibirán la notificación relativa a la aceptación del trabajo. En el caso de que sea aceptado se enviará el original a los autores para que lo revisen, si procede, de acuerdo con las indicaciones del Consejo de Redacción de la revista *Aula Abierta*. Junto con la versión final deberán enviar un disquete que contenga el fichero de texto con el documento sin justificar, sin sangrados y sin palabras partidas. Finalizado el proceso de revisión los autores recibirán la prueba de imprenta correspondiente para que la corrijan sobre el papel y la remitan con carácter urgente a *Aula Abierta*. Una vez publicado el artículo se enviarán a la dirección indicada para la correspondencia un ejemplar de la revista y 10 separatas del artículo.