

Ediciones de la Universidad
Católica de Temuco

Últimos títulos

*Antonio Smith. ¿Historia del
paisaje en Chile?*
Samuel Quiroga
y Lorena Villegas

*Los parlamentos hispano-
mapuches, 1593-1803. Textos
fundamentales*
José Manuel Zavala (Editor)

*Traducción y representaciones
del conflicto desde España y
América. Una perspectiva
interdisciplinaria*
Iciar Alonso, Alba Páez y
Mario Samaniego (Editores)

Próximos títulos

*Reflexión histórica sobre
Bartolomé de Las Casas y la
Leyenda Negra*
Hidefuji Sameda

*Travesías por la Araucanía.
Relatos de viajeros de
mediados del siglo XIX*
Italo P. Salgado, Lorena
Villegas y Samuel Quiroga
(Compiladores)

El presente libro resume los resultados del trabajo que han venido desarrollando durante estos últimos años los académicos del Magister en Gestión Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, en virtud de su compromiso con este postgrado y también de los acuerdos de colaboración establecidos con universidades extranjeras participantes.

Así, se recoge una síntesis de las exposiciones de relevantes autores en el área de la gestión educativa, de índole nacional como internacional, quienes dan a conocer a partir de reflexiones, investigaciones y experiencias, perspectivas relacionadas con la gestión efectiva y acción pedagógica en el seno de los centros educativos; ofreciendo así una mirada multidimensional de la gestión escolar, con pertinencia contextual, social y cultural, considerando que su fin último es contribuir a la mejora de los procesos educativos de la comunidad educativas, con foco principal en el alcance de aprendizajes significativos y de calidad de cada uno los estudiantes. En este contexto, este compendio es un aporte orientado a fortalecer el liderazgo de los equipos directivos, su permanente formación, el trabajo colaborativo entre docentes y la construcción de un clima favorable para desarrollar procesos que favorezcan una sana convivencia escolar que consiga la implicancia y compromiso de cada integrante del centro educativo.

La obra busca hacer reflexionar al lector en torno a la relevancia que adquieren los agentes educativos responsables de la gestión y el liderazgo escolar en la construcción de una comunidad orientada a la mejora de sus prácticas educativas y cómo se transforman en verdaderos equipos de trabajo comprometidos con el saber pedagógico y con el aprendizaje permanente. Asimismo, espera servir de insumo para el trabajo que realizan los docentes, equipos directivos e investigadores ligados a este ámbito en la Región de La Araucanía, promoviendo la reflexión de la práctica educativa, cuyo propósito central es enriquecer los procesos institucionales de la gestión directiva, bajo una mirada holística del centro escolar, sus procesos y sus integrantes.

Vanessa Valdebenito Z.
María Elena Mellado H.

ISBN: 978-956-9489-25-9



Liderazgo escolar y Gestión pedagógica.

Vanessa Valdebenito Zambrano
María Elena Mellado Hernández
Editoras

Liderazgo escolar y Gestión pedagógica

Vanessa Valdebenito Zambrano
María Elena Mellado Hernández
Editoras



Dra. Vanessa Valdebenito Z.

Es académica e investigadora de la Universidad Católica de Temuco. Educadora Diferencial, Master y Doctora en Psicología de la Educación y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Participa activamente en el Magister de Gestión Escolar y Doctorado en Educación. Ha desarrollado su trabajo en investigación y publicaciones, en el área del aprendizaje entre iguales, educación inclusiva y formación del profesorado.



Dra. María Elena Mellado H.

Es académica de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Doctora en Formación del profesorado e investigación educativa. Directora y docente del Magister en Gestión Escolar, con amplia experiencia en formación docente y líderes educativos. Ha publicado diversos artículos sobre liderazgo pedagógico, evaluación del desempeño docente y tecnologías para el aprendizaje.

LIDERAZGO ESCOLAR Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

LIDERAZGO ESCOLAR Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

Editoras

Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano
Dra. María Elena Mellado Hernández
Universidad Católica de Temuco

Comité Editorial

Rita Buch Sánchez
Universidad de La Habana, Cuba.

Marta Flores Coll
Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Fabio Jurado Valencia
Universidad Nacional de Colombia, Colombia.



EDICIONES

ISBN. 978-956-9489-25-9

Derechos reservados
Primera edición
Temuco, Marzo de 2017

Ediciones Universidad Católica de Temuco
Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Internacionales
Avenida Alemania 0211, Temuco
correo electrónico: editorial@uct.cl

Coordinador Ediciones UC Temuco
Italo P. Salgado Ismodes

Diseño de portada y diagramación
Gonzalo Arias S.

Impresión
Imprenta Páginas

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

ÍNDICE

Introducción	9
Eje temático I: Liderazgo escolar y reflexión pedagógica	
<i>La autonomía escolar para la mejora de la escuela</i>	
Florentino Blázquez Entonado	11
<i>Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente</i>	
Ana María Palomino Méndez	26
<i>La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente</i>	
Carolina Villagra Bravo y Rosemarie Fritz Mosquera	38
<i>Cambiar en la cultura del cambio: un nuevo desafío para el profesorado</i>	
Jorge Miranda Ossandón	49
<i>La investigación educativa desde una perspectiva de calidad</i>	
Sixto Cubo Delgado	65
Eje Temático II: Liderazgo pedagógico para el aprendizaje colaborativo y cooperativo	
<i>Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico</i>	
Antonio Bolívar Botía	91

Aprendizaje cooperativo en contextos educativos

vulnerables: Una aproximación a través de las concepciones docentes

Vanessa Valdebenito Zambrano _____ 112

*Liderazgo pedagógico: Una comunidad profesional de aprendizaje
que reflexiona desde las creencias del profesorado*

María Elena Mellado y Juan Carlos Chaucono _____ 125

*Comunidades de aprendizaje: La gestión del aula mediante grupos
interactivos*

Manuel Montanero Fernández y Pilar Guisado Orantos _____ 135

*Tutoría entre iguales para promover aprendizajes en comprensión
lectora y desarrollar habilidades sociales en un centro educativo
penitenciario*

Patricia Cortés San Martín y Vanessa Valdebenito Zambrano _____ 151

Eje Temático III: Gestión escolar en contextos
interétnicos e interculturales

*Valores educativos mapuches: Base para la educación y comunicación
intercultural en la formación inicial docente*

Segundo Quintriqueo Millan, Daniel Quilaqueo Rapiman,
Maritza Gutiérrez Surjan, Soledad Morales Saavedra y Susan _____ 162
Sanhueza Henríquez

*Principios a desarrollar para transitar desde un enfoque curricular
monocultural al desarrollo de una actitud intercultural inclusiva*

Segundo Sepúlveda Silva _____ 189

Abrir paso a las historias en la escuela intercultural. Apuntes y reflexiones para la enseñanza de historia en contexto mapuche

Omar Turra Díaz y Desiderio Catriquir Colipan _____ 201

Enseñanza de la lectura en escuelas en contexto intercultural: Prácticas de enseñanza y concepciones pedagógicas

María Elena Mellado Hernández y Adriana Huaquimil Hermosilla _____ 215

Convivencia escolar en aulas culturalmente diversas: Violencia y discriminación en escuelas con alta población indígena

Sandra Becerra Peña _____ 227

Introducción

Esta obra invita principalmente a los líderes educativos a reflexionar sobre la relevancia que tiene en la actualidad el liderazgo escolar orientado hacia la gestión pedagógica para afectar el desarrollo profesional directivo y las prácticas de mejoramiento escolar. Asimismo, los autores desean estimular al profesorado a leer y discutir entre pares temáticas de liderazgo escolar, trabajo colaborativo como oportunidad para la reflexión pedagógica y gestión educativa en contexto intercultural.

El libro recoge una síntesis de diversas investigaciones y experiencias educativas, a nivel nacional e internacional, en el área de liderazgo educativo. La obra se organiza en tres ejes temáticos, el primero aborda desde una mirada sistémica y reflexiva el liderazgo escolar del centro educativo, el segundo se focaliza en la gestión pedagógica para el aprendizaje colaborativo y el tercero contempla la gestión educativa en contextos interétnicos e interculturales. La idea principal del libro consiste en presentar una mirada multidimensional del centro educativo con pertinencia contextual, social y cultural que aporta al mejoramiento escolar.

Los autores del libro son principalmente académicos e investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, la mayoría participa desde hace más de una década como docentes del Magíster de Gestión Escolar. Algunos capítulos del libro están escritos entre académicos y estudiantes como fruto del trabajo de grado del magíster; muestran resultados de prácticas directivas efectivas que han sido diseñadas y gestionadas por ellos. Además, en esta obra se incluyen capítulos enviados por expertos internacionales del área de liderazgo educativo que participan como docentes del Magíster en Gestión Escolar y como expositores en diversos congresos internacionales que organiza el Programa en el contexto de alianzas extranjeras con el Programa.

Por último, se agradece el compromiso del equipo de autores por aportar a la producción de conocimiento en el área de liderazgo escolar y toda la gratitud para el comité editorial por su trabajo riguroso que hace posible la creación de este libro.

Editoras

Dra. Vanessa Valdebenito, Universidad Católica de Temuco

Dra. María Elena Mellado, Universidad Católica de Temuco

Eje temático I: Liderazgo escolar y reflexión pedagógica

La autonomía escolar para la mejora de la escuela

Florentino Blázquez Entonado

Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Extremadura, en Badajoz, España. Autor de más de 100 artículos y unos 50 libros. Fue Director del Programa de Doctorado denominado Investigación en Formación del Profesorado impartido en la UEX en Badajoz y en otras universidades de Brasil, Portugal, Chile, Guinea Bissau y Cabo Verde. Entre los años 2014-2015 participa como docente del Magíster en Gestión Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: blazento@unex.es

Resumen

El objetivo de este capítulo es discutir los avances investigativos sobre mejora del liderazgo escolar. En lo específico, se refiere a las escuelas como organizaciones que aprenden, comunidades profesionales de aprendizaje, la autonomía escolar y la colaboración como cultura docente. Por ahora, se trata de visibilizar estas dos últimas, como contribuciones teóricas que aportan al mejoramiento de la gestión escolar en contextos descentralizados. La primera como una gestión que atiende a las necesidades y características propias de la escuela, y la segunda reivindica las conversaciones pedagógicas entre el profesorado acompañado de líderes pedagógicos como una condición indispensable para el desarrollo profesional docente y la innovación en el aula.

Introducción

Denominamos mejora de la escuela; a un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West,

La investigación sobre los procesos de mejora de los centros educativos viene demostrando desde hace años, que una de las razones por las que hemos fracasado en cambiar la gestión de las escuelas ha sido por nuestro incorrecto planteamiento de los procesos de mejora o del cambio escolar, porque hemos infravalorado la complejidad de contextos, procesos y agentes que interactúan en los mismos, y no se ha reconocido lo complicado que resulta producir cambios positivos dentro de ellos.

Tal vez por eso mismo se han producido continuos vaivenes en centrar el objeto de la investigación en distintos objetivos buscando que cada uno de ellos pudiera ser el movilizador solitario de las mejoras. Conviene precisar que el cambio educativo se considera de tal complejidad que actualmente es imposible generar una teoría que sirva para todas las situaciones ni teorías para el cambio, capaces de trazar los trayectos por los que haya de discurrir la mejora de la educación. Y aunque contamos con un amplio número de las primeras, no hay caminos expeditos que, empleando determinadas estrategias, conduzcan inexorablemente a la mejora.

Ante este contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna de cambio de las escuelas como organizaciones, de las personas como equipos, para regenerar internamente la mejora de la educación. De este modo, se pretende –en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio- favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Sin embargo, por todos estos movimientos del foco de la investigación, ya conocemos mucho más sobre los procesos de cambio y mejora escolar. Y sabemos desde hace décadas que el cambio no es un suceso puntual, sino un largo y complejo proceso (Fullan y Miles, 1992; Fullan y Hargreaves, 1992; Fullan, 1993) donde intervienen múltiples factores.

Ante tantas causas que, de acuerdo con la investigación inciden en la viabilidad de las mejoras educativas, en el Magíster en Gestión escolar hemos estudiado cinco de las más importantes variables que han demostrado incidir eficazmente sobre las mismas, concretamente a las que personalmente concedemos mayor peso en la viabilidad de las reformas escolares, como son la autonomía escolar, el trabajo colaborativo, la práctica de las organizaciones que aprenden, el liderazgo escolar y por último, en un intento de que una última idea las envuelva y abraza a todas como metodología de

análisis y de investigación continua de los agentes escolares: la investigación-acción.

Dado que sería imposible incluir el tratamiento de todas ellas en este capítulo, reducimos nuestra breve aportación a las dos primeras: la autonomía escolar, como incremento de la capacidad de toma de decisiones para poder mejorar las propias escuelas con su iniciativa, y el trabajo colaborativo de los docentes, que parece ser una condición estructural, aunque no sea la suficiente, para implicar a los agentes en la toma de decisiones y de este modo posibilitar trabajar juntos.

En esta misma línea y por su proximidad, se encuentra también documentado en la literatura y evidenciado en la práctica que el trabajo colaborativo docente, uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente y, por ende en los positivos cambios escolares.

En todo caso, los especialistas señalan la necesidad de reconfigurar la investigación y el conocimiento sobre la mejora escolar. Y comprobar cuáles de las variables que estudiamos en el magíster de gestión escolar, resultan realmente eficaces en los distintos contextos donde se encuentran las escuelas y los directivos que formamos en este Magister.

La autonomía de la escuela pública, como extensión de la democracia

La forma más simple de describir la autonomía y tal vez por ello la imagen más amplia del concepto de autonomía de la escuela como institución es la que hace Garagorri (1994), quien afirma que es:

“aquella capacidad por parte de la escuela de tomar decisiones por sí misma”, a partir del supuesto que la autonomía es “competencia propia y sustantiva de cada escuela”
(Garagorri, 1994: 154).

La discusión estaría en definir si la descentralización, en un sistema democrático, es una mera concesión o un derecho de dicha sociedad. Tal como lo entiende Angulo (1994), la descentralización no se reduciría a una cuestión de reorganización administrativa, sino que constituye un problema político conectado con la extensión de la democracia al conjunto de la sociedad. Visto de esta manera, con la que concordamos, el reparto de poder que toda descentralización conlleva implicaría la asunción de la capacidad de la sociedad civil por participar, tomar decisiones y crear sus propios procesos de cambio y actuación.

Es decir, que la parcela de autonomía que le corresponde a la escuela no lo es por delegación del poder político-administrativo, entre otras cosas, porque creemos que la autonomía como concesión no genera por sí misma la calidad en el desarrollo de la educación, sino que debería fundamentarse, como señalábamos más arriba, en el principio democrático de la participación.

La idea remanente de que las escuelas públicas son del Estado puede deberse al perfil centralista de los sistemas educativos que entienden la democracia como mecanismo y no con los rasgos de participación exigidos en una democracia entendida como autonomía.

De acuerdo con ese principio básico, debería desecharse la concepción patrimonialista de la escuela, porque nadie es su propietario exclusivo. No lo es la administración, ni lo es la comunidad educativa. Por lo tanto, para caminar hacia la autonomía legal, no se trataría de sustituir la titularidad de la administración por la de la comunidad educativa, sino de encontrar la fórmula jurídica que permitiera conjugar una titularidad pública compartida (Garagorri, 1994), en la que cada parte asuma las competencias que le correspondan. Entendemos que la administración debería reservarse responsabilidades que, sin servir de excusa para concentrar otras funciones, garantizasen al menos la prestación equitativa del servicio público, principio básico que fundamenta la existencia de la escuela pública como institución al servicio de la igualdad de oportunidades.

Pero esa escuela pública, precisamente por serlo, debiera entenderse como mucho más participativa por parte de la comunidad educativa y de la sociedad civil. Precisión que no hacemos en balde, porque la exigencia de autonomía puede implicar objetivos inadecuados, no necesariamente concordantes con los principios democráticos que implica ser protagonistas de las decisiones a aquellos que les afectan, en este caso sobre la educación. Como el discutido principio de la libertad de enseñanza, el de autonomía escolar puede ser interpretado con matices muy diferenciados desde ideologías muy contrapuestas.

Para qué la autonomía escolar

Desde la mayoría de las posiciones se reconoce que los centros escolares, especialmente los públicos, deben disponer de mayor margen de autonomía para mejorar su funcionamiento y puedan, asimismo, realizar una oferta educativa más contextualizada. Se solicita la autonomía de los centros, se exige mayor autonomía para los profesores, se defiende la flexibilidad curricular, se demanda la participación

de los padres... ¿Es eso la autonomía de la escuela? ¿Qué ámbitos implica una capacidad de gobernarse para poder atribuir al centro educativo la denominación de autónomo con propiedad?

La autonomía escolar o la descentralización puede implicar a diferentes ámbitos del centro escolar: objetivos pedagógicos, estructura organizativa, gestión económica, gestión de personal, diseño curricular, etc. Una autonomía, para ser efectiva, los comprendería a todos, pero unos son considerados de mayor interés que otros y, en todo caso -en el contexto legal y administrativo actual- unos gozan de mayor viabilidad mientras que otros lo consideran importante (sería el caso de la selección de personal) no parecen accesibles en las actuales circunstancias.

En un repaso superficial a distintas propuestas de nuestro entorno y de fuera de él contemplamos una amplia sintonía:

Gairín (1994: 55) con la intención de concretar los ámbitos de actuación de la autonomía escolar habla de:

- Autonomía Institucional y Organizativa que implicaría profesionalizar la dirección, definir los recursos humanos, contratar profesionales específicos, por parte de un Consejo Escolar dotado de entidad jurídica que, además, gestionase el personal de administración y servicios.
- Autonomía Administrativa y Económica, por la que entiende esencialmente los cometidos de obtener y gestionar todos los recursos.
- Autonomía Curricular, que incluiría, además, la formación centrada en la propia autonomía.

Carbonell (1998) reclama, comenzando por lo más tangible, según sus propios términos, autonomía para:

- gestionar el dinero y su presupuesto;
- pensar, distribuir y modificar los espacios escolares; organizar los horarios según criterios pedagógicos y no meramente administrativos;
- agrupar a los alumnos según la conveniencia de cada momento y actividad...
- fijar o priorizar objetivos, valores, actitudes, hábitos, contenidos, actividades...

- elegir el modo de gestión y funcionamiento aún para aquellos modelos que excedan el marco legal, pero que reúnan las mínimas garantías de democratización, de eficacia y de consenso dentro de la comunidad educativa.
- afrontar los mecanismos de contratación y movilidad del profesorado, así como la creación de equipos docentes.
- adaptar y reactualizar currículos en cada centro, tanto para las actividades complementarias como para las programaciones de cada departamento y nivel, y hasta para poder planificar asignaturas o créditos opcionales.

Otros autores describen los distintos modelos y ámbitos de descentralización estatal, provincial, local, entre otros. que se están aplicando en diferentes países. En ellos se usa el término de recursos para expresar los aspectos a gestionar, entre los cuales incluyen:

- conocimiento (descentralización de decisiones relacionadas con el currículo, incluyendo decisiones relacionadas con las metas y fines de la escuela);
- tecnología (descentralización de decisiones relacionadas con los medios de enseñanza y de aprendizaje);
- poder (descentralización de la autoridad para tomar decisiones);
- material (descentralización de decisiones relacionadas con el uso de recursos, materiales, y equipos);
- personal (descentralización de decisiones relacionadas con la distribución del personal relacionado con la enseñanza y el aprendizaje);
- tiempo (descentralización de decisiones relacionadas con la distribución del tiempo); y financiera (descentralización de decisiones relacionadas con la distribución del dinero o de los recursos económicos).

Como se observa existe bastante uniformidad entre las propuestas que hemos recogido, las cuales reiteran la autonomía curricular, la organizativa, financiera y la gestión de personal, como las más importantes y sobre las cuales realizamos alguna reflexión añadida.

La autonomía cultural y curricular: Los proyectos institucionales

En la revisión efectuada sobre diversos países a nuestro alcance, se propugna una autonomía pedagógica y organizativa para los centros, aunque, por lo general, no una autonomía curricular plena, puesto que existe un primer nivel de curriculum, de carácter prescriptivo, al que los centros se deben adaptar y desarrollar.

De todos modos, la autonomía para el desarrollo curricular la consideramos prioritaria entre las atribuciones de la deseada descentralización escolar, porque permite que los centros tengan un proyecto cultural propio, expresión de la comunidad escolar de la que forma parte y desde la cual dan sentido a las decisiones curriculares. El sistema tiene que considerar peculiaridades culturales, lingüísticas y sociales que no pueden ser previstas en todos sus términos en las decisiones del diseño general centralizado del currículum.

Cualquier otro factor que se ha señalado en el epígrafe anterior como objeto de la autonomía, son posteriores a esta pretensión primera de cualquier centro educativo, porque todo lo demás se supedita a que el proyecto educativo democrático y participativamente aceptado, permita a la escuela desarrollar el modelo estimado más adecuado por todos sus miembros.

Muchas resistencias a la autonomía escolar provienen de la escasa capacidad que poseen los centros educativos para experimentar reformas y de la poca autonomía de los profesores para plantear innovaciones, por el excesivo reglamentismo que los oprime. Procede plantear, por lo tanto, aunque sea brevemente, el hecho de la autonomía escolar como camino a conquistar precisamente a través de los proyectos que la comunidad educativa colectivamente se otorgue.

Entendemos que la mejor expresión de la autonomía institucional se manifiesta a través de los proyectos que elaboran los centros, como fruto del compromiso de toda la comunidad educativa sobre las finalidades educativas y las tareas del centro.

El Proyecto Educativo de Centro, el más importante de los institucionales, desde mi perspectiva, porque debe fundamentar a todos los demás y es la base de la construcción educativa de un grupo, es un documento en el que se plasman los principios socio-filosóficos y pedagógicos, que con carácter de cierta permanencia, deben definir y conceder aire de identidad a un Centro, formulando sus objetivos y expresando la estructura organizativa pertinente para conseguirlos (Blázquez, 1993).

El Proyecto Educativo de Centro puede o no incluir el proyecto curricular, o bien un documento distinto, lo importante son los planteamientos globales y principios educativos básicos que lo inspiren. Además, los aspectos organizativos y de gestión específicos que pudieran permitir su desarrollo, porque lo decisivo es el marco de principios donde se fundamenta todo el trabajo formativo e instructivo de un centro y, por lo tanto, del que partan las decisiones curriculares como producto principal y todos los demás recursos de autogobierno que se consideren.

La elaboración de este proyecto compromete, por razones de corresponsabilidad, a los agentes implicados en el centro escolar: padres, profesores, estudiantes, asistentes de la educación, y cualquier otra persona que integra la comunidad educativa y en dicha tarea, deberían primar criterios de participación democrática, además de aquellos de funcionalidad y realismo. Porque si la autonomía basada en la participación democrática tiene sentido, es porque implica un compromiso de todos los agentes que participan en ella, en este caso, la comunidad educativa.

Los proyectos institucionales y la autonomía escolar deben fortalecerse con una activa participación de maestros, padres y alumnos y debe ser producto de una tarea progresiva de incorporación de rasgos particulares hasta ofrecer un carácter propio, autónomamente decidido por la participación de todos ellos, más el trabajo de los equipos docentes y directivos, entre otros. Este proceso, como decíamos, podrá llegar a conferir al centro que lo lleve a la práctica, innovadoras notas de identidad, en función de sus peculiaridades y las de su entorno.

Si entendemos la innovación educativa como la facilitación o el intento planificado del profesorado para introducir nuevos temas, enfoques, métodos, entre otros, es indudable que la elaboración de proyectos educativos y curriculares puede ser un poderoso mecanismo de innovación.

Los proyectos de centro suponen una ocasión más que propicia para que, a través de ellos, puedan introducirse cambios y transformaciones que supongan una mejora en la calidad de la enseñanza impartida y en los aspectos formativos que promueva el Centro, lo que incidiría claramente en su autonomía formativa.

Al igual que será expresión de autonomía la toma de decisiones requeridas para elaborar, redactar y desarrollar los proyectos curriculares, cerrando progresivamente y sustanciando un currículo que consideren adecuado, para alcanzar las metas y objetivos que haya establecido el proyecto pedagógico previamente consensuado.

No cabe duda que todo este esfuerzo de diagnóstico, planeación de decisiones formativo-educativas, su posterior ejecución y correspondiente evaluación, supone al menos teóricamente, como elemento clave de la concepción y articulación de la tarea educativa, un grado de autonomía de cada centro y de su equipo de profesionales para gestionar el currículo en relación y correspondencia a las expectativas sociales del entorno donde están ubicados y a las necesidades formativas de su alumnado.

Poner en valor la autonomía. Exigencias

Hacer realidad la autonomía educativa, permite esfuerzos de diversa índole y procedencia. En particular de los diversos actores que confluyen en la escuela, como son la Administración, el propio centro como tal y los profesores. Cada una de dichas dimensiones se describe a continuación:

a) El papel de la administración: La política educativa de la mayoría de países es una política centralizadora, reguladora y reglamentista. La administración no se percata de que tantas disposiciones y directrices a los centros cohiben la autonomía necesaria para provocar proyectos de innovación que, para que sean tales, deben nacer de la autonomía personal, profesional y del aunado sentimiento colectivo de los centros del sistema educativo. Desde siempre, las normativas, circulares e instrucciones que emanan de la administración, así como los caracteres y actuaciones de sus cargos representativos (supervisores, inspectores, asesores, etc.), marcando significativamente a los centros y han ido configurando la condición de un profesorado muy establecido en los esquemas burocráticos, que los elementos anteriores han impuesto veladamente. Por tanto, de unas directrices convergentes que restringen, por medio de normas administrativas, la capacidad de decisión y creación curricular autónoma, se debe pasar a unas directrices curriculares más divergentes que, aún dentro del marco de unas líneas curriculares estatales, admitan una diversidad curricular que grave sobre la capacidad creativa y el potencial innovador de los centros y la comunidad que los conforma. Y de una excesiva y prolija normatividad que delimita los niveles de elaboración y responsabilidad curricular, se debe pasar a unas pautas que no impidan alternativas curriculares diversas y peculiares.

La administración, en nuestra opinión, debiera cumplir en este campo un papel al servicio de la escuela y no ésta como prolongación de los proyectos que ella imponga. Además, el desarrollo descentralizado del currículum, si es para todos, exige paradójicamente más medios que el desarrollo centralizado, puesto que se requerirá variedad de estrategias, mayores recursos didácticos para una asistencia diferenciada, etc., todo lo cual, debería proporcionar la propia administración.

Aunque sea reiterativo hacerlo una vez más, hay que repetir que muchas de nuestras pretendidas reformas se han frustrado por la falta de adecuación entre los objetivos pretendidos y los medios disponibles para conseguirlos. Si la administración no proporciona los medios necesarios para ejercer la autonomía, existe el riesgo de involución y regreso frustrado a las posiciones centralizadas.

b) De parte del centro educativo: El reconocimiento de los centros escolares como elementos estratégicos clave para implantar las políticas de cambio y de reforma, es generalizado. La escuela como un todo se ha constituido en el referente principal para la consolidación de mejoras e innovaciones educativas. En este sentido, Escudero (1995) afirma que el desarrollo organizativo es un proceso que tributa a la innovación y mejoramiento curricular en los centros educativos.

Basándose en esta evidencia se considera la cesión de autonomía como uno de los caminos para la mejora de los mismos, pero no siempre sin exigir mayores controles sobre sus resultados o la adopción de medidas evaluadoras, entre otras. Mientras eso sea sólo así y no se adopten otras medidas que favorezcan el cambio de clima y de cultura en los centros, basadas en la formación del profesorado y otorgándoles los medios necesarios para conseguirla, estaremos haciendo el juego a la estrategia neoliberal más evidente.

Los centros educativos, particularmente los públicos, no se distinguen en la actualidad por la autonomía que desarrollan. No es ese un rasgo por el que se destacan, ni una de las notas que entrarían en la definición de sus actuales características. Más bien al contrario, en la medida que la estructura acaba moldeando a las personas, es claro que las estructuras vigentes han configurado a sus personas y necesitamos nuevos mecanismos para provocar la configuración de otra cultura. Y esto no es cosa de poco tiempo, acaso lo sea de una generación. Y este replanteamiento pasaría porque la administración estuviera al servicio de los proyectos educativos que aprobara la comunidad educativa y no al revés, que las escuelas hayan de servir a las decisiones políticas y administrativas.

c) Exigencias de parte del profesorado: Aún supuesta la atribución de un contenido concreto a su proyecto pedagógico, los centros, con la definición de su estilo y personalidad propia, la responsabilidad de materializar esta autonomía, va a estar, como es lógico, en gran parte depositada en las manos del profesorado. Dependerá de su implicación y apuesta personales, de su capacidad y empeño por hacerla realidad, por articular un trabajo en equipo.

De esta forma recae, así, sobre el profesorado, tanto como personas individuales o como grupos, una serie de nuevas tareas que suponen diagnosticar, programar e intervenir sobre una serie de responsabilidades que antes no eran suyas, sino que se le proporcionaban resueltas por otras instancias o normas administrativas de las que él venía a ser un simple ejecutor. Lo que supone, pues, una intensificación de sus tareas, pero, a la vez y de no determinarse las ayudas que le favorecieran en su desarrollo profesional, uno de los mayores inconvenientes para ejercer los papeles de responsabilidad que implica la autonomía.

Entre las funciones que hemos enumerado para dar sentido al ejercicio de la autonomía en los centros educativos, la autonomía curricular se concibe en directa correspondencia con el desarrollo del proyecto curricular e indisolublemente unida a la formación centrada en la propia institución. En todo caso, el logro de esta autonomía profesional la intuimos lejana porque el profesorado debe asumir progresivamente un reto cada vez más amplio y complejo del que hasta ahora venía siendo entendido como el correspondiente a su profesión. Y esto afecta no sólo a la intensificación de su trabajo, sino al modo de ejercerla, es decir, también a la cualificación de su esfuerzo: a su funcionamiento como grupo y equipo educativo-docente y a los problemas que como tales han de responder.

Para que esto fuera posible, con un carácter de cierta permanencia, tal vez habría que pensar en medidas que permitieran una mayor flexibilidad en la contratación y cambios del profesorado. Sería deseable hallar fórmulas para contratar no sólo a profesores, sino posibles grupos de ellos o equipos docentes e incluso incentivarlos en función de un proyecto educativo y con el compromiso de permanecer un plazo determinado en el mismo centro, mediante fórmulas que no se opusieran a los derechos comunes del profesorado (Carbonell, 1988). Esta medida, aún no muy sostenible en la cultura laboral / profesional de nuestro medio no debería ser un pretexto en el futuro para mantener el derecho a organizar centros públicos con pedagogías y estilos diferentes.

Para poseer autonomía hay que reconocer mayores competencias a los centros y facilitarles mayores dotaciones de recursos humanos y económicos. Necesitamos aspirar a una autonomía de los centros y al trabajo conjunto de los equipos docentes para que pueda materializarse en los proyectos institucionales, exige rediseñar los contextos laborales de trabajo para posibilitarlo, articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente (Bolívar, 1994).

La colaboración docente, una clave para la mejora escolar

La colaboración como cultura e ideología no es una característica intrínseca de la profesión docente. Se trata de una cultura de un grupo de personas que se consideran a sí mismas, estar implicadas en desafíos comunes; cuya identidad se desarrolla a través de su trabajo; donde comparten un conjunto de valores, normas, y perspectivas que se movilizan en la práctica cotidiana, pero que se extienden más allá de los asuntos de trabajo; y cuyas relaciones laborales se mezclan con el ocio (Fullan y Hargreaves, 1991).

Los diferentes investigadores plantean que la cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto de los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción del centro como el contexto básico para el desarrollo profesional.

Para ello, procede rescatar los principios inspiradores y propósitos del desarrollo colaborativo de la escuela y además, considerarla como lugar y foco preferente para el desarrollo de procesos de mejora y cambio educativo; hay que resituar la promoción de una cultura escolar que estimule la construcción conjunta de una filosofía de la escuela, de unos procesos de trabajo apoyados en la comunicación y las relaciones personales y profesionales.

Porque una escuela colaborativa es, por principio, autónoma para decidir su propia formación basada en las necesidades del centro que significa realizar una formación desde dentro. La formación basada en los centros, la participación del profesorado en todo el proceso y el ejercicio de la autonomía serían tres vértices de un mismo proceso de crecimiento y mejora de la escuela.

Trabajar juntos en los centros implica desarrollar esos procesos de reflexión y crítica autoevaluativa que deberían permitir tomar decisiones de manera autónoma, desarrollar el currículum de forma descentralizada y elaborar proyectos y materiales curriculares, entre otras importantes tareas.

Conclusiones

Resulta evidente hoy que sólo podrá generarse una cultura de la colaboración y participación cuando ésta se perciba como un ejercicio real de autonomía, cuando haya espacios curriculares interesantes sobre los que decidir y tiempo laboral para ejercerla, entre otros. Para ello, los profesores han de poseer mayor control y autonomía sobre sus propias tareas y condiciones de trabajo, dato del que aún nos encontramos lejanos. Pero ha de ser un objetivo irrenunciable, porque no podremos tener buenas escuelas si no movemos a los profesores para que jueguen un papel central en el desarrollo de los centros y arbitren por sí mismos soluciones a los variados problemas que tienen las escuelas.

Es cierto que la cultura de la colaboración no resulta la panacea como para renovar de raíz la educación, como en ciertos momentos se ha mantenido, pero sí que resulta como un potente dispositivo para aprender, resolver problemas y construir una solidaridad y cooperación en las escuelas, satisfaciendo la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Aunque la individualidad del docente tiene que seguir manteniendo toda su relevancia, pues un centro funciona bien cuando tiene buenos profesionales, el desarrollo de la colaboración con los docentes, además de una vía de desarrollo profesional, debe ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente.

La cultura colaborativa se muestra no tanto en la existencia de reuniones ni disposiciones burocráticas, sino por la presencia de actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado momento a momento, día a día. La cultura de la colaboración implica, para Marcelo (2004) una escuela donde se primen los valores de interdependencia, apertura, comunicación, publicidad, autorregulación, colaboración y autonomía. Referente a esto, Fullan y Hargreaves (1992) sostienen que la cultura colaborativa esta presente en la escuela y se manifiesta a través del comportamiento y actitudes del profesorado.

La evolución del individualismo hacia la colaboración se presenta como un continuo, en el que compartir objetivos favorece la realización de un trabajo compartido. La existencia de metas compartidas y la implicación de los profesores en la toma de decisiones en la escuela aporta a la colaboración, y esta influye en las oportunidades de aprendizaje para el profesorado.

La colaboración es un concepto, una idea, una visión por la que merece la pena trabajar, pero también hay que ser conscientes que, como meta utópica, debe concretarse en propuestas que progresivamente vayan facilitando su concreción. Son muchas las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas, las que hay que ir modificando poco a poco para que la cultura de la colaboración sea un hábito.

Sin embargo, es justo reconocer que hay que modificar muchas condiciones de trabajo para lograr que los profesores colaboren. Por ejemplo, que cambie el grado de participación de los profesores en la toma de decisiones escolares, que los centros posean una organización más flexible y autónoma, que los controles hacia los profesores sean menos burocráticos, entre otras. Sin estas condiciones, hablar de colaboración puede constituir un nuevo ejercicio intelectual con escasas posibilidades de modificar

Referencias

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Blázquez, F. (1993). Proyectos Institucionales en Centros educativos. En O. Sáenz y M. Lorenzo (Coord.): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En A. Villa (Ed.), *Autonomía institucional de los centros educativos*, 365-400. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Carbonell, J. (1988). Proyecto del Proyecto. *Cuadernos de Pedagogía*, 158.
- Elmore, R. (1990). *Restructuring schools. The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass Publis.
- Escudero, J. M. (1995). La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 18-21.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., y A. Hargreaves. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, Mass.: The Network; Buckingham, U.K.: Open University Press; Melbourne: Australian Council of Educational Administration.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. G. y Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Gairín, J. (1994). La autonomía institucional. Concepto y perspectivas. En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos*, 161-196. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Garagorri, X. (1994). La autonomía desde el movimiento de las ikastolas. En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos*, 147-160. Bilbao: ICE, Universidad Deusto.
- Marcelo, C. (2004). ¿ Será que los contenidos ya no son lo que eran?. *RED: Revista de Educación a distancia* , 11, 1-2.

Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente

Ana María Palomino Méndez

Master en Formación de Profesores, tiene estudios de doctorado en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad de Alcalá. Actualmente es académica de la Universidad San Sebastián, sede Valdivia. Profesora de gramática y cultura española, Alcalingua, Universidad de Alcalá. Profesora de Literatura Hispanoamericana, Instituto Benjamín Franklin, Universidad de Alcalá. Profesora de español para extranjeros, Universidad Europea de Madrid. Correo electrónico: anamariapalomino@uss.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es visualizar que optimizar el uso de recursos pedagógicos en función del aseguramiento de la calidad del proceso educativo, pasa efectivamente por la promoción de cambios oportunos y significativos en la práctica docente. Para ello, es fundamental asegurar el desarrollo de competencias básicas a todos quienes conforman un grupo curso, atendiendo a la diversidad y complejidad de elementos que caracterizan al estudiante, y que conforma el clima de aula. Se considera que el liderazgo actúa como elemento articulador de espacios organizados en función de las múltiples necesidades planteadas por el estudiantado, y las distintas formas por las cuales construyen el conocimiento.

Introducción

Los practicantes, según las experiencias de acompañamiento de aula, tanto en las prácticas progresivas como en las prácticas profesionales, se ven enfrentados a diversas realidades psicosociales y situaciones que requieren tomar decisiones adecuadas y oportunas. Cada vez más, hay mayor número de niños en las aulas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y con requerimientos específicos de personalidad que responden a las nuevas formas de relacionarse en un paradigma holístico y de una generación que se caracteriza, según Bauman (2004), por ser 'líquidos'. Las migraciones, por otra parte, aportan diversidad de culturas, y los sistemas en los que prevalece la injusticia social y la violencia simbólica, aumentan la brecha de la desigualdad; por lo tanto, se hace imperativo incentivar la formación de docentes líderes, que provoquen cambios a través de la motivación permanente, no sólo en los enseñantes sobre los que ejercen acciones educativas, sino también que lideren procesos de estrategias colectivas en la gestión y clima de aula y del entorno que conforma la comunidad del Centro Educativo.

Por otra parte, un elemento básico para transformar creencias y actitudes que aseguren un cambio en la cultura de la organización, consiste en liderar compromisos con las familias para garantizar y fortalecer el desarrollo integral de la totalidad de los estudiantes. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus (Perrenoud, 2007). La reflexión, será entonces, el elemento configurador que propicie la inclusión. Un practicante reflexivo, sin duda, liderará procesos educativos inclusivos y favorecedores del desarrollo permanente de todos quienes conforman la comunidad escolar.

En las siguientes páginas se desarrollará el tema planteado considerando en primer lugar la inclusión educativa como elemento configurador de espacios abiertos al diálogo y al crecimiento integral de la escuela como entorno colectivo generador de cultura, y que favorece el desarrollo integral y la formación de todos sus estudiantes; seguidamente se abordará el Liderazgo como eje articulador y generador de instancias que fomenten espacios dinámicos de crecimiento, considerando para ello la participación de toda la comunidad. En tercer lugar, y para finalizar nos referiremos a la reflexión del docente como un paradigma integrador y abierto, que se considera fundamental para asegurar la inclusión a través del liderazgo de aula en centros que crecen de acuerdo a las necesidades y requerimientos del entorno educativo.

Inclusión educativa: paradigma de una nueva sociedad

El contexto conceptual de la sociedad del conocimiento o también llamada de la información en el que estamos inmersos, ofrece elementos nuevos sobre la posición que pueden llegar a representar los niños y adolescentes en el futuro próximo, en el que se constituirán como agentes activos de una sociedad que sin duda, se caracterizará por cambios profundos y vertiginosos, lo que demandará de un individuo preparado para afrontar dichos cambios en un escenario que se vislumbra como global, multicultural y con un desarrollo tecnológico aún desconocido. Todo esto indica que el futuro ciudadano deberá estar preparado para tomar decisiones no sólo rápidas, sino adecuadas a contextos diversos y complejos. En este sentido la educación cobra una importancia fundamental y por ende, las sociedades que aspiran a mantener las bases del desarrollo, valoran cada vez más el capital humano como riqueza fundamental sobre la cual se sustenta el desarrollo global.

Bajo este aspecto la educación se convierte en el eje que articula el crecimiento integral del individuo, y por ende, de la sociedad. No obstante, actualmente los Centros escolares evidencian una población escolar heterogénea, que precisamente refleja las

características de un paradigma holístico que debe atender a la diversidad de escenarios sociales a los que pertenecen los estudiantes y considerar su variedad lingüística, cultural, étnica, cognitiva, emocional y educativa (González, 2008). Sin embargo, el significativo incremento de la diversidad en el aula, se ha convertido en un verdadero reto para un profesorado que no posee, en su mayoría, las competencias para trabajar con grupos que presentan necesidades educativas distintas, alguna discapacidad física, que pertenezcan al segmento minoritario antes mencionado o simplemente que provengan de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Dichos estudiantes suelen tener mayores dificultades en los procesos académicos obteniendo generalmente bajos resultados; mismas dificultades que evidencian en el desarrollo social de la escuela, restándose de las actividades de participación cultural y recreativas propias de la vida escolar. Esto se debe fundamentalmente a que la escuela no considera sus diferencias ni sus diversas formas de aprehender la realidad y manifestarla, ni sus condiciones de origen o sus necesidades específicas cuando diseña recursos y estrategias en el proceso de planificación curricular. Ryan (2006), por su parte sostiene que los procesos estructurales en lugar de individuos y grupos crean de forma sistemática barreras y desigualdades que impiden el avance social de los pobres, y en última instancia inhiben la justa distribución de los bienes. Considerando que la educación es un bien público, fundamental al que deben tener acceso todas las personas en igualdad de condiciones, no obstante, son los estudiantes considerados ‘privilegiados’, que pertenecen al segmento social imperante y carecen de las dificultades antes mencionadas, quienes participan con ventaja en escuelas con un currículum pensado para ellos, y con profesores, como mencionábamos anteriormente, que no están preparados para afrontar los retos de un currículum intercultural e inclusivo, y que por el contrario, reproducen el sistema imperante, en un contexto de interacción reducido al currículum impuesto.

La sociedad del conocimiento precisa educar a todos los ciudadanos, para asegurar el desarrollo integral ante los nuevos y desconocidos retos que se presentarán en los próximos años, y la escuela como entorno colectivo reproductor de la cultura debe propiciar espacios inclusivos y democráticos que aseguren la diversidad intelectual y cultural a través de un currículum colectivo y funcional, capaz de adaptarse a diversos ámbitos educativos; la educación debe ser integradora y dinámica, capaz de responder a las complejas interacciones socioculturales de un entorno holístico e inclusivo. No obstante, la escuela muchas veces se encarga de reproducir un currículum arbitrario, poco integrador, según Bordieu y Passeron (1995) que reproduce la cultura de la clase dominante a través de la ‘violencia simbólica’, al no considerar las diversas necesidades y características de los múltiples y singulares entornos escolares,

provocando la desigualdad y la injusticia social.

Bordieu se refiere a la reproducción cultural como instrumento fundamental de la continuidad histórica, y señala que la educación es considerada como proceso, una transformación en el tiempo determinado de la escolarización, en donde se reproduce el currículo arbitrario y poco integrador de la cultura dominante, generando un habitus socialmente no solo aceptado sino requerido, aunque sesgado y monocultural.

No obstante, en un nuevo paradigma se hace necesario que la educación considere la integración de todas las manifestaciones culturales como riqueza que conforma y construye el capital cultural que se requiere en un espacio global, esa es la escuela que la nueva sociedad debe propiciar, aunque, la realidad que convive en nuestra sociedad la mayoría de las veces dista mucho de ser la escuela que la sociedad necesita. Darling-Hammond (1990), expresa ante la escuela tradicional que ésta:

(...) suele negar o subordinar la diversidad intelectual a las exigencias de currículos estrechos y estandarizados; una escuela innovadora estimula, más bien, aulas repletas de una variedad de enfoques y actividades que permiten a los estudiantes operar sobre sus puntos fuertes, al mismo tiempo que concentran sus esfuerzos en ámbitos educativos en los que tengan dificultades.

Los profesores más eficaces utilizan una amplia gama de estrategias de enseñanza que se sustentan al mismo tiempo sobre el conocimiento personal de sus estudiantes y sus modos de pensar (Darling-Hammond, 1990: 177).

Las investigaciones sobre diversidad cultural y escuelas inclusivas (Ainscow, 2001; Darling-Hammond, 2001; González, 2008) expresan que la sociedad actual requiere un enfoque de un currículum multicultural e integrador que propicie entornos colectivos de desarrollo integral en los que se facilite a los estudiantes asumir diversas perspectivas que les permitan acceder a mayores retos de aprendizaje y logren construir un marco de referencia adecuado a sus necesidades, que sea idóneo para compartir y convivir en una sociedad democrática en la que valoren las múltiples perspectivas que forman parte de la vida social.

La nueva sociedad global, requiere entonces, un cambio en el sistema educativo, que considere la pluralidad de factores que confluyen y construyen la nueva escuela.

El entorno social actual no puede obviar los diversos y cada vez más frecuentes síndromes de irregularidades en conducta, lenguaje y cognición, lo que se denomina estudiantes con necesidades educativas especiales; tampoco puede coartar la necesidad imperativa de las etnias de preservar, compartir y acrecentar su lengua y su cultura; debe considerar además el fenómeno de las migraciones, que cada día trasladan a más personas producto del complejo modelo de desarrollo económico. Chile, por ejemplo, está cambiando en este último tiempo de ser un país emisor de emigrantes, a ser un país receptor de ciudadanos extranjeros que traen consigo sus correspondientes entornos culturales. Se hace imperioso entonces, fortalecer la escuela como espacio intercultural e inclusivo; sin embargo, la mayoría de las veces la política pública camina varios pasos más atrás que el desarrollo natural de la sociedad, tal como expresa Soriano (2009):

“(...) con la globalización vivimos una situación paradójica. A pesar de que se requiere el respeto y el entendimiento cultural entre países y continentes, y esto es un tema central de la educación intercultural; sin embargo, la educación intercultural se margina y se deja fuera de los debates en casi todos los ámbitos, sobre cómo alcanzar este entendimiento o su significado mismo. Es fundamental la educación dentro del discurso de la globalización y se le presta poca atención en este contexto, exceptuando el papel de la educación en la formación de los trabajadores para la economía global” (Soriano, 2009:15).

Para liderar una escuela que favorezca la educación intercultural, democrática e inclusiva se necesita un docente que actúe de forma coherente con las complejas interacciones socioculturales y físico-cognitivas que se presentan a diario en la escuela, que se haga partícipe del entorno específico que caracteriza su aula y que se transforme en un líder creativo considerando la investigación permanente para afrontar las diversas dificultades educativas que se presenten en su entorno escolar y que le permita innovar y readecuar los escenarios para lograr que cada estudiante logre su proceso formativo a través de su individualidad específica.

Ainscow (2001), al referirse a las dificultades educativas, especifica tres perspectivas generales, en la primera de ellas define la relación existente entre ‘las dificultades educativas y las características personales de cada niño’. Esta perspectiva se considera como el principal factor en el campo de las necesidades especiales, donde la esencia

de las dificultades educativas se expresa en términos de discapacidades concretas, origen social, rasgos psicológicos o todo ello. Las soluciones que se postulan en términos generales ante estas características que diferencian a un niño ante otros considerados ‘normales’, es que se les aparta del currículo general para recibir ayuda especializada.

Al explicar la segunda perspectiva en relación con las dificultades educativas, se refiere al ‘desajuste entre las características concretas de los niños y las medidas de organización, curriculares o ambas, que se hagan para ellos’. En este caso, se puede trabajar el apoyo a estos niños con perspectivas interactivas que ayuden a desarrollar y satisfacer sus demandas y propiciar su participación activa en el sistema a través de interacciones específicas en contextos y experiencias determinadas.

La tercera perspectiva propuesta explica ‘las dificultades educativas en relación con las adaptaciones curriculares’, y la propuesta a esta premisa es precisamente trabajar un currículo integrador, que abarque la totalidad de experiencias que se presenten en el aula, ya sea las planificadas como las que se manifiestan de forma natural e imprevista. La fundamentación en la que sostiene esta perspectiva curricular, es que los cambios que se introduzcan en beneficio de los alumnos que tengan dificultades pueden mejorar el aprendizaje de todos los demás (Hart en Ainscow, 2001). Ante esta premisa surge una tarea específica a desarrollar por el docente y se refiere específicamente a buscar diversas formas y procedimientos didácticos para mejorar y enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes sin contar con sus dificultades como barreras infranqueables, sino como señales claras que identifiquen las distintas formas de progresar de manera inclusiva a través de metodologías activas y participativas, considerando, que escuela inclusiva no se refiere solamente a integrar las necesidades educativas cognitivas o físicas, pues también se refiere a considerar e incluir la riqueza de las etnias, las multiplicidad cultural y las variadas formas de aprehender el mundo de los jóvenes, a decir de Bauman, pertenecientes a la generación líquida. Todo este proceso, no obstante, debe pasar por un cambio en el aula, propiciado por un docente no sólo comprometido con la inclusión curricular, sino preparado para enfrentar dicho proceso, y con características de líder que favorezca espacios de desarrollo integral en convivencia con la comunidad escolar.

Liderazgo: el docente como líder de una escuela intercultural e inclusiva

Es sabido que las escuelas de hoy en día se caracterizan por una población estudiantil diversa, con necesidades específicas de desarrollo de habilidades cognitivas y

psicosociales. Además, merece considerar en el análisis, el importante cambio que ha habido en la sociedad respecto a los roles de la familia y de la escuela en lo que concierne a la educación de los niños. Antiguamente, como lo expresa Savater (2010), la socialización primaria, es decir, la adquisición de los hábitos y comportamientos del niño en la sociedad, así como valores intrínsecos, como el respeto a los mayores y sobre todo, a los profesores, correspondía a la familia. Una familia, por cierto, estructurada de manera acorde a la época, con un padre (jefe de familia), que generalmente ejercía el papel de líder, una madre que por lo habitual, no trabajaba fuera de casa (y si lo hacía era en su mayoría de manera informal e intermitente); y el entorno familiar constituido por los abuelos y tíos que vivían siempre muy cerca (física o emocionalmente), conformando el núcleo familiar. La familia ha cambiado mucho desde entonces, los entornos familiares hoy son diversos, y con diversidad de comportamientos sociales. Entre ellos, enfrentar los requerimientos de una sociedad que requiere mayor fuerza de trabajo. Hay que considerar además, el derecho de la mujer a desarrollarse profesionalmente en igualdad de condiciones, que obliga a escolarizar a los niños en edades muy tempranas o dejarlos al cuidado de personas que no corresponden al entorno familiar y por ende, a traspasar gran parte de la socialización primaria también a la escuela; que antiguamente se encargaba fundamentalmente de la ‘socialización secundaria’. Es decir, formar a los niños en la adquisición de conocimientos y competencias de relevancia y alcance más específico. Este nuevo escenario, como expresa Hargreaves (2005: 85), en donde:

“las migraciones más multiculturales y los viajes internacionales están provocando un contacto mayor entre sistema de creencias diferentes” (Hargreaves, 2005: 85).

No sólo requiere docentes más especializados, en el área disciplinar, sino fundamentalmente en los saberes pedagógicos y psicosociales para comprender y orientar de manera efectiva los múltiples escenarios de conducta (muchas veces complejas y conflictivas), de los niños de la sociedad global. No obstante, el mayor requerimiento, de la ‘nueva escuela’, es de contar con *líderes* que conduzcan procesos integrales de mejora y que generen cambios más allá de lo cognitivo y lo procedimental; es imperativo formar estudiantes que desarrollen habilidades sociales y emocionales de acuerdo a sus características singulares y de acuerdo a las múltiples inteligencias, por las cuales adquieren conocimientos (Gardner, 2010). Para lograr que confluyan estos diversos aspectos en la construcción de aulas inclusivas y multiculturales, es necesario que el docente líder desarrolle habilidades sociales y emocionales para

conducir procesos educativo efectivos en entornos disímiles e imprevistos , en los cuales deberá tomar decisiones no solo acertadas, sino rápidas y efectivas, por lo tanto la reflexión debe ser el elemento configurador del perfil del nuevo docente, un profesional que reflexiona y configura, de acuerdo a su realidad concreta de aula, un liderazgo que propicia la efectividad de la escuela (Fullan, 2010).

La reflexión del docente: la práctica reflexiva

Es necesario, entonces, desarrollar la teoría de la práctica reflexiva que sustenta la base de acciones inclusivas e integradoras de procesos continuos que se configuran no solo al interior del aula, sino que además se deben articular y ser liderados por la comunidad educativa en su conjunto; y atendiendo fundamentalmente a lo que los estudiantes precisan saber para construir conocimiento, considerando los distintos contenidos curriculares, las formas en las que ellos aprenden, las características específicas de la asignatura que aprenden y la manera en que la relacionan con su propio desarrollo social, a través de establecer relaciones con sus pares y con sus maestros; y de la forma en que actúan en determinadas situaciones para lograr un cambio efectivo, en el entorno de lo que también se denomina una escuela efectiva (Fullan y Hargreaves, 1999; Fullan, 2001).

El liderazgo docente se materializa y se valida cuando el profesor conoce a sus estudiantes, cuando distingue las necesidades específicas no solo del grupo que conforma su clase, sino de la situación de aula, y esto pasa por la reflexión docente, comenzando por la reflexión en el momento de la planificación del proceso curricular determinado. Esta planificación debe tener en cuenta la diversidad de aula y las posibilidades reales de sus estudiantes, pero también se debe considerar en dicha reflexión las múltiples formas metodológicas para desarrollar las competencias y habilidades que provocarán la motivación necesaria para que el estudiante se ‘encante’ y participe plenamente en su proceso formativo. Luego, en el desarrollo de la clase también es necesario examinar el ‘proceso reflexivo durante la acción’ (Perrenoud, 2007), ya que la reflexión durante la acción demanda también, distinguir las posibles reacciones de los estudiantes ante hechos determinados que suceden en el espacio constitutivo de aula, para valorar y liderar las acciones a seguir ante un incidente específico. Son actuaciones estratégicas que se valoran y se realizan en el desarrollo de la clase para contrarrestar situaciones disruptivas o de apatía emocional, que impidan el aprendizaje efectivo. Las situaciones de reflexión durante la acción son definidas por Perrenoud, como ‘microdecisiones’, y éstas serán precisamente, determinantes para lograr el éxito en el proceso de aula. La reflexión durante el

desarrollo de la clase se configura por el razonamiento que el docente desarrolla según lo que hace y la forma en la que actúa en un momento de reflexión fugaz, al examinar un proceso in situ, sin tener la posibilidad del distanciamiento necesario para analizar la situación considerando otros elementos o realizar una reflexión racional y evaluar las diversas alternativas en la situación que se le presenta. Schön (1992), define esta situación como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Al respecto, expresa Perrenoud cada una de estas microdecisiones pone en marcha una actividad mental. Cuando nos encontramos en la rutina, la actividad aparece ‘prerreflexionada’, al límite de la conciencia. Pensamos pero sin ser conscientes de que pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se dirá, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión. Por lo tanto, se reafirma así, que la reflexión en la acción corresponde a un proceso rápido en el que no hay tiempo para considerar muchos elementos y sin la posibilidad de contar con otras opiniones, por lo cual el liderazgo del docente debe ser claro y eficaz para imponer la acción acertada a la situación emergente. Es allí donde se expresa el *habitus* del docente, la experiencia docente, la mente abierta y la responsabilidad a las que se refiere Dewey, para que las microdecisiones, sean integradoras, constructivas y fundamentalmente inclusivas.

Por último, la reflexión después de los sucesos de aula, o como expresa Perrenoud (2007), la reflexión sobre la acción es tomar la propia acción como modelo prescriptivo, a lo que podríamos haber hecho, ya sea para explicarlo o bien hacer una crítica. Entonces, la experiencia de aula y los procesos que allí confluyeron son los que se analizan con más calma, considerando todas las variables, incluso las opiniones externas. La reflexión después de la acción es la que modifica el *habitus*, por lo tanto mejora las acciones futuras, y en ese proceso es fundamental considerar la inclusión como base que articula el proceso de aula liderado por el docente.

El líder que reflexiona el proceso pedagógico, considera todos los elementos que configuran y dan vida a la situación de aula. No obstante esta práctica debe transformarse en una postura constante, y desde esa postura debe aprender a lidiar con los posibles obstáculos que aparecen en el desarrollo de su profesión y que constituyen muchas veces decepciones que pueden hacer volver a actuar sin la reflexión necesaria. Este proceso, por tanto, debe constituir el ‘*habitus docente*’, conformar la identidad del profesor y de quienes acompañan el proceso educativo.

Así la figura del practicante reflexivo es:

“Una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de *reflective action*”(Perrenoud, 2007: 13).

Una acción ejercida a través de la reflexión, legitima el trabajo del docente convirtiéndole en un líder natural, puesto que, aquel profesional que lidera acciones significativas en un aula donde todos tienen cabida, y donde se solucionan los conflictos de manera constructiva, será un líder admirado; y lo que es fundamental, será un líder a quien creer, a quien seguir. El docente no debe dejar de considerar el currículum oculto, todas aquellas acciones que forman parte de la acción docente y que se reflejan en cada hecho que se realiza durante el proceso educativo. Por lo tanto, se hace necesario considerar en la formación docente no solo los contenidos disciplinares que se deben impartir, sino también las formas en que se enseña, las emociones que confluyen en el proceso y las características diversas de los estudiantes y para liderar procesos de aula significativos es necesario considerar la reflexión como elemento configurador de la función formativa. Según expresa Coll (1987), esta función exige:

“(…) poder actuar y poder reflexionar sobre la actuación, lo que a su vez hace necesarios unos referentes que permitan el análisis y la mejora. Al mismo tiempo es una función orientada a unos objetivos cuya consecución articula la tarea de cada uno en un proyecto compartido, común, fruto de decisiones tomadas en relación a cada uno de los componentes de la enseñanza; ello requiere disponer de criterios consensuados sobre cómo se aprende y cómo se enseña en la escuela, y sobre la función social

Conclusiones

En consecuencia, el proceso formativo requiere de enseñantes reflexivos que lideren acciones educativas inclusivas, integradoras, que conformen un proceso constructivo en el paradigma del aprendizaje que considera fundamental lo que el estudiante debe llegar a ser para convivir en sociedad; lo que debe saber hacer, de acuerdo a sus conocimientos e intereses de vida, la resolución de problemas para construir otros aprendizajes y desarrollar su pensamiento crítico; y lo que debe saber para desarrollar el aprendizaje. Sin embargo, es necesario construir un currículum que

sea coherente en estructura y en objetivos para que asegure un resultado de aprendizaje. El paradigma de aprendizaje en la sociedad global requiere que los profesores realicen acciones colaborativas para aportar coherencia y significado al currículo. Esto se materializa a través de la reflexión permanente del proceso educativo, de la colaboración para integrar disciplinas, metodologías y elementos culturales diversos, que conformen un currículo inclusivo y coherente con las necesidades de los estudiantes y los requerimientos de la sociedad holística en la que deben convivir y desarrollarse. El profesor -a quien se le ha traspasado directamente la responsabilidad del aprendizaje de cada estudiante-, debe ser un líder que basa sus acciones en la reflexión permanente y considera la inclusión y la multiculturalidad como elementos configuradores del proceso de aprendizaje permanente.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). *La reproducción. Teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, distribuciones Fonatamara S.A.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Darling- Hammond, L. (1990). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Fullan, M. (2001). *Liderar en una cultura del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: Los dos objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.
- Fullan, M. (2010). *Motion Leadership. The skinny on becoming change savvy*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H. (2010). *Las inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 6(2), 82-99.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leader ship and social justice for schools Ontario institute for studies in education*. Toronto: University of Toronto.
- Savater, F (2010). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Soriano, A. E. (Coord) (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: Una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente

Carolina Villagra Bravo¹ y Rosemarie Fritz Mosquera²

¹Magíster en Educación con mención Evaluación Educacional. Académica de la Universidad Católica de Temuco, se desempeña como profesora de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación son la evaluación educativa y el desarrollo profesional docente asociado a gestión y liderazgo escolar. Correo electrónico: cvillagra@uct.cl

²Magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco. Becaria del Plan de Formación de Directores entre el año 2013-2014. Actualmente se desempeña como Directora de una Escuela Municipal de la comuna de Puerto Montt, seleccionada por el Sistema de Alta Dirección Pública. Correo electrónico: rosemariefritz@gmail.com

Resumen

El objetivo de este capítulo es aportar al desarrollo profesional a través de procedimientos comprensivos de autoevaluación. En este contexto, primero se presenta un marco en el cual se pueden desarrollar los procesos de evaluación en un centro educativo, en función de sus propósitos y momentos. En segundo lugar se comparten los resultados de una experiencia de mejoramiento en curso, que corresponde al análisis de la primera fase de diagnóstico en un centro educativo. Dada la importancia que esta cobra en los procesos de cambio en la escuela, se propician instancias de reflexión pedagógica en el centro, donde el equipo docente dialoga sobre su práctica, la analizan con un sentido de autocrítica y de mejora personal y colectiva. Los resultados permitieron evidenciar la trascendencia de la modalidad asumida en el proceso de autoevaluación, demostrando sin duda, que las prácticas participativas y democráticas basadas en la reflexión entre docentes pueden hacer la diferencia en los procesos de mejoramiento escolar.

Introducción

En la última década, el tema de la calidad y su mejoramiento ha sido, tal vez, una de las mayores preocupaciones de los distintos gobiernos, reflejándose a través de las políticas educativas implementadas, situación que puede corroborarse por las medidas en perfeccionamiento docente, introducción de incentivos, sistemas de evaluación, incremento de subvenciones, entre otros.

Diversos estudios han demostrado que existen centros educativos que independientemente del nivel socioeconómico obtienen mejores resultados en general, si existe un real compromiso de los actores educativos. En estas instituciones se han detectado fortalezas específicas, relacionadas con la gestión, lo que permite afirmar la relación entre la organización institucional y los resultados de aprendizaje. Tanto las experiencias locales como los antecedentes internacionales confirman la prioridad estratégica de contar en los establecimientos con una capacidad de gestión tal, que conduzca a cada escuela a desarrollarse desde sí misma, activando un sistema de planificación y evaluación capaz de mejorar los procesos y por consecuencia, los resultados.

Los procesos de evaluación en el marco del mejoramiento educativo

En el último tiempo, la valoración de procesos y resultados desde las propias organizaciones ha ido cobrando mayor fuerza para diseñar y establecer procesos de evaluación interna que ofrezcan oportunidades para la reflexión, comprensión y toma de decisiones. Sin embargo, antes de iniciar procesos de desarrollo institucional es fundamental que las personas que conforman el centro educativo asuman la necesidad de mejorar, dado que lo anterior implica necesariamente preguntarse respecto de la propia cultura organizacional. El resguardo a tener, está dado por el propósito y la modalidad con la cual se desarrollen las evaluaciones, pues la forma en que se lleven a cabo condicionaría la toma de decisiones. Es por ello, que la evaluación no sólo es un proceso técnico, sino que esencialmente ético.

Si asumimos que la finalidad de la evaluación es la mejora de la práctica que se realiza en los centros, ésta no es un suceso aislado, sino que es inherente a la acción educativa, por lo tanto, la evaluación debe ser considerada como uno de los pilares de la gestión de una organización escolar. En este sentido, cabe destacar que todo proceso de mejoramiento comienza con un acabado conocimiento del contexto socioeducativo, de allí que los diagnósticos son necesarios para la planificación, en los cuales se requiere profundizar en los significados construidos por los miembros de la comunidad educativa acerca de las prácticas que desarrollan, yendo más allá de la medición de resultados para planear el mejoramiento.

El enfoque de evaluación para la mejora guarda relación con el paradigma de colegiabilidad, denominado así por Santos Guerra (1993), pues plantea la evaluación como un proceso de reflexión conjunta, se propone que los centros trabajen a través de proyectos compartidos, exigiendo coherencia y cohesión de sus acciones a través de un trabajo colaborativo, de manera de generar garantías en relación a la calidad

de los servicios que presta.

En cuanto a los aspectos metodológicos la evaluación institucional puede tomar tres sentidos, dependiendo en quiénes recaiga la responsabilidad del proceso valorativo, éstas son: evaluación externa, interna y mixta. La evaluación externa (descendente), tiene relación con la evaluación por parte de agentes ajenos al centro educativo, ésta es, en ocasiones, impuesta y no permite que los examinados sean partícipes, estando desconectada de la dinámica interna del centro. Lo positivo de este tipo de evaluación es que permite tener una visión, realizada por expertos con más independencia, tiempo dedicado a la evaluación y rigor (Santos Guerra, 1995).

Por otro lado, la evaluación interna (ascendente), se relaciona con los procesos de autoevaluación que se pueden generar desde el establecimiento. Es un proceso continuo, casi incesante, que puede adquirir sistematización, rigor y formalización a través de la elaboración de informes, permitiendo crear instancias de debate sobre la calidad del trabajo desarrollado dentro de la institución. Todos los actores del proceso evalúan el centro: estudiantes, padres, apoderados, profesores, directivos, administrativos y asistentes. La autoevaluación institucional es de gran importancia, toda vez que permite generar la capacidad para el desarrollo curricular y profesionalización docente. Considerando lo planteado por Rodríguez (2001):

“Tan solo a través de la reflexión podrá surgir la visión respecto al futuro, la adecuación del proyecto educativo y las bases para la mejora continua” (Rodríguez, 2001: 27).

Los momentos de la evaluación dependerán de los propósitos y fase de desarrollo institucional en que se encuentre el centro educativo. Para concretar este aspecto a continuación se presenta una metodología de trabajo sistematizada por Nieto (2003), que comprende tres etapas: Iniciación, Desarrollo y Consolidación:

“Se trata de un modelo pro-activo, inductivo y cíclico que comporta un aprendizaje continuo desde la experiencia: los discursos y las prácticas de los participantes se revisan y reconstruyen progresivamente mientras toman decisiones, emprenden acciones y se relacionan. En consecuencia, todos los procesos implicados en un ciclo de autoevaluación se influyen mutuamente y tienen un carácter dinámico, evolutivo y flexible” (Nieto, 2003: 272).

Figura 1. Proceso de mejoramiento desde la perspectiva de la evaluación



Fuente: Nieto (2003).

La etapa de iniciación tiene como propósito dedicar un poco de tiempo a la comprensión colectiva del problema, se asume que la valoración del objeto de análisis, no sólo implica cuestiones personales, sino también éticas, sociales y pedagógicas. Por lo tanto, este tipo de evaluación resulta útil porque se puede acotar el problema, matizarlo o bien, determinar otros nuevos problemas o necesidades de mejoramiento. En esta etapa parece necesario tomar conciencia si el objeto de evaluación es un proceso o un resultado en sí mismo, o bien si se están enjuiciando elementos del contexto. Es importante esta definición, pues lo que se va a evaluar debería ser susceptible de mejora, esto también facilitará convocar a quiénes estén implicados en el proceso.

La primera etapa de mejoramiento (iniciación), contempla el conocido diagnóstico, que tiene su riqueza en la comprensión que suscita el análisis y el debate colectivo para la toma de decisiones. Considerando los resultados de este tipo de evaluación se generan propuestas de mejora, las cuales se definen y operacionalizan en un plan, instrumento fundamental para la etapa de desarrollo del proceso de mejora. Hay que tener claro que toda implementación requiere, al igual que la evaluación, un diseño que contempla la definición de metas a alcanzar en función de la dirección que el centro haya determinado seguir.

Luego de establecer una dirección, se está en disposición para buscar y definir acciones que conduzcan hacia el logro de los objetivos. Esta decisión debe ser analizada, tanto en su efectividad como factibilidad en el centro educativo. No se puede desplegar una estrategia de innovación, antes que sea consensuada y contextualizada de acuerdo a las necesidades y expectativas de los miembros de la comunidad. Para la

implementación, es importante prever de algún mecanismo de evaluación (denominada de seguimiento), que permita conocer cómo se está implementando el plan, de modo de realizar ajustes si es necesario.

Ya finalizada la etapa de desarrollo, vale la pena continuar con la etapa de consolidación. La mejora no concluye con la implementación del plan, sino que con la institucionalización de la acción, hecho que debe también cuestionarse respecto de los resultados que haya producido, es decir, analizar y valorar el éxito de las acciones de mejora, no solo en función de los resultados, sino que también del proceso vivido por los diferentes actores implicados.

Cuando el centro educativo ya ha realizado el proceso de evaluación conclusiva (de seguimiento y de resultados), y determinado su efectividad, se debe lograr que estas acciones formen parte del funcionamiento habitual del centro educativo. La institucionalización es un proceso complejo igual que las dos etapas anteriores. Cabe recordar que:

“un centro escolar es el conjunto de individuos que lo forman, y -sobre todo- primariamente está configurado por los significados, intenciones, modos de comprender que guían la acción conjunta: es decir, es una realidad subjetivamente construida” (Bolívar, 2002: 58).

En este sentido, se pretende asumir la complejidad del centro educativo, desde una concepción de evaluación integradora, que permita el análisis, la reflexión y la comprensión orientada a la mejora de la eficacia escolar. Esto a su vez requiere asumir que gestionar supone una serie entramada de acciones, en las cuales se yuxtaponen la gestión y la evaluación, desde sus diferentes funciones y perspectivas.

En relación a estos procesos, la evaluación siempre está orientada por un enfoque de calidad, que pudiese ser absoluto respecto de los requerimientos estandarizados a nivel nacional o internacional, o bien relativo, si las valoraciones se hacen de acuerdo al propio centro escolar. De todos modos, las dinámicas de evaluación que se desarrollan en un establecimiento educativo pueden tener diversas modalidades, lo importante es que cada una se ajuste al momento, a las necesidades y características de la institución, de la misma forma que las estrategias de innovación. Lo más importante en proyectos como éste, es la voluntad individual y colectiva con la que se asumen las diferentes etapas y/o formas de mejoramiento.

Una experiencia de autoevaluación desde un enfoque comprensivo

La experiencia de autoevaluación que se presenta a continuación es de una escuela de Educación Básica y corresponde a la primera fase de mejoramiento, denominada iniciación. Se llevó a cabo, a través de talleres de reflexión pedagógica, para que los docentes reconocieran sus fortalezas, debilidades y necesidades de desarrollo profesional para planificar el proyecto de mejora.

Teniendo en cuenta los bajos resultados institucionales de la escuela, la Directora, recién asumida en su cargo, impulsa y basa esta iniciativa en los aportes de innumerables investigaciones que han situado al profesor como pieza clave para mejorar la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2008; Elmore, 2010), y bajo esta premisa lideró un proceso de autoanálisis y autocrítica sobre la práctica desde la escuela. Es así, como impulsa que la necesidad nazca desde el propio centro escolar, aportando a la construcción de una cultura de mejora y con mayor disposición al cambio (Murillo, 2011).

En este proceso de reflexión de la práctica, cobra sentido el desarrollo profesional docente como un concepto que va más allá de la formación científica, didáctica y psicopedagógica. En este sentido, se podría definir como el crecimiento personal y colectivo que se produce en la interacción con un contexto, se basa en las necesidades y pretende que los profesores trabajen juntos para identificar problemas y solucionarlos, estableciéndose un compromiso (Imbernón, 2007; Marcelo, 2009).

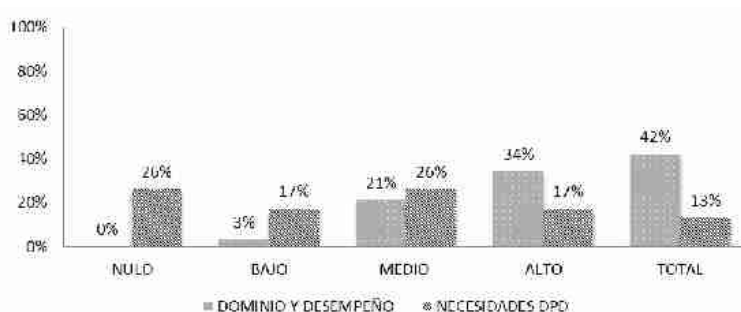
Contexto y modalidad de evaluación

Se trabajó con 25 profesores de Educación Básica de un establecimiento municipal de la comuna de Puerto Montt, Región de Los Lagos, Chile. Respecto a las evaluaciones nacionales, desde hace varios años la institución educativa no ha podido revertir los bajos resultados obtenidos en la prueba que establece el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y en la evaluación docente. A lo anterior, se suman los factores asociados a las condiciones de educabilidad de los estudiantes, bajo grado de pertenencia con la institución, problemas de convivencia en el aula, entre otras dificultades que se han visto asociadas o reflejadas en el desgaste profesional de los docentes, evidenciado en un elevado número de licencias médicas reiteradas o prolongadas.

Para la recogida de información se utilizaron dos técnicas: el cuestionario y los grupos de discusión. En primer lugar se aplicó un cuestionario que se basa en parámetros de óptimo ejercicio docente establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a través de setenta descriptores del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Este instrumento tuvo como propósito conocer, según cada docente, su grado de dominio, junto con sus necesidades de desarrollo profesional en relación a cada desempeño esperado, según una escala.

En la Figura 2 los resultados ponen en evidencia el dominio que manifiestan poseer los docentes, junto con su escasa necesidad de perfeccionarse. Este es un hecho que no se relaciona con los bajos resultados institucionales en evaluaciones externas e internas a nivel de estudiantes y profesorado.

Figura 2. Percepción de grado de dominio y necesidad de desarrollo profesional



Fuente: Elaboración propia de las autoras (2017)

Este instrumento permitió detectar el bajo sentido de autocrítica del profesorado, al no visualizar sus debilidades y necesidades cuando comparan su desempeño con parámetros óptimos de ejercicio docente. Pese a que los datos muestran que existen necesidades de mejoramiento en el centro, los bajos resultados de aprendizaje se asocian a factores externos vinculados con el contexto y las características de los estudiantes. En esta etapa es importante reflexionar sobre el sentido que se le debe dar a los procesos de reflexión sistemática de la práctica directiva y pedagógica:

“quien crea que ya lo hace bien, que no necesita mejorar, está en el camino para hacerlo mal y cada vez peor” (Murillo y Krichesky, 2012: 27).

En consecuencia, se llevó a cabo una segunda fase, en donde se desarrollaron 3 grupos de discusión, entendidos como instancias de reflexión pedagógica, que permitieron profundizar en los significados construidos por el equipo de profesores, respecto de sus prácticas, desempeños y resultados obtenidos. Estas instancias, constituyen una evaluación participativa y democrática en donde no solo se identifican los problemas, sino que se trata de comprender por qué ocurren. Entonces, como el primer instrumento no estaba asociado a la reflexión pedagógica entre docentes, sino que a recoger su percepción individual sobre su desempeño, se continúa con la segunda fase para profundizar y comprender en el sustento de sus valoraciones.

Durante los talleres se otorgó espacios de interacción entre el profesorado y la posibilidad de dialogar, pensar e intercambiar experiencias que conduzcan a la autoevaluación de la práctica docente. En esta etapa resultó crucial el rol del líder/moderador, el cual debe brindar oportunidades de autoanálisis y autopercepción considerando y revisando resultados del centro, junto con antecedentes teóricos y empíricos que potencian toda discusión.

Los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión fueron diferentes. en una primera instancia, se develaron los pensamientos y las explicaciones de los profesores en relación a los bajos resultados. En la Tabla 1 se exponen algunos de los comentarios realizados, en donde no se asume ningún tipo de responsabilidad por los resultados.

Tabla 1. Algunas expresiones iniciales de los docentes en los talleres

“Considero que la falta de compromiso de los padres, la poca motivación de los alumnos, su falta de hábitos y valores en el comportamiento de la sala son los responsables de ir en descenso en los resultados”.

“Considero un factor decisivo en los resultados el exceso de niños Programa de Integración Escolar en la sala, ya sea transitorio o permanente”.

“Esta no es una escuela para SIMCE, esta es una escuela para niños con problemas de aprendizaje, la cantidad de alumnos que tenemos diagnosticados da más para crear una escuela especial y mientras nos sigan midiendo con pruebas estandarizadas nosotros no podemos competir”.

“Los resultados de la evaluación docente no representa la realidad”.

“Todos somos responsables, pero principalmente la familia, por lo cual hay que buscar las estrategias para acercarla e integrarla a la escuela”.

Fuente: Elaboración propia de las autoras (2017)

Reconocer que las principales dificultades en los resultados institucionales estaban relacionadas con aspectos de su propia práctica fue una tarea lenta y sólo en el tercer grupo de discusión se acepta un grado de responsabilidad en estos resultados. Fue de gran utilidad para llegar a este consenso el análisis efectuado a las escuelas efectivas del país, lograron identificar que sus debilidades estaban relacionadas con los factores que más inciden en el logro de estos centros.

La consideración de sus opiniones, el análisis documentado y la reflexión posibilitó que en el tercer taller, la discusión de los profesores transitara hacia la identificación no solo de fortalezas, sino que también de sus debilidades en el desempeño docente, que habría que mejorar desde sus puntos de vista. De hecho, se enunciaron acciones de mejora, considerando indicadores de calidad validados por la literatura, los cuales habían sido revisados durante este mismo proceso de autoevaluación.

En la Tabla 2 se presenta la opinión de una profesora que sintetiza el nivel de reflexión alcanzado por el equipo durante el último taller. Ello evidencia lo positivo que puede resultar tomarse el tiempo para reflexionar, pensar y planificar en conjunto con los docentes la mejora escolar, considerando su opinión sobre los procesos que se desarrollan y sobre los hechos que explicarían, en este caso, los bajos resultados institucionales.

Tabla 2. Expresión de una docente en el último taller de sensibilización y reconocimiento

“Estaba muy frustrada porque sentía que no avanzábamos en nada... siento que todos estos talleres son un espejo para vernos, porque de pronto somos tan poco autocríticos y le echamos la culpa a la pobreza, a los padres que no están comprometidos con el establecimiento, le echamos la culpa a todo, pero ¿Cuándo nosotros vamos a razonar sobre nuestra práctica y el grado de responsabilidad que tenemos ella?”.

Fuente: Elaboración propia de las autoras (2017)

Conclusiones

Aunque resulte difícil mirarse en un espejo para mencionar aspectos que requieren mejora; la autoevaluación es una oportunidad valiosa que potencia el desarrollo profesional docente. La calidad de esta práctica está influenciada por varios factores que hacen posible su efectividad, en primer lugar debe ser intencionada y planificada

desde el centro, con foco de atención en la mejora educativa, en la autocrítica y autoaprendizaje.

Este diagnóstico logra responder al objetivo planteado, porque pese a la complejidad del proceso, los docentes finalmente reconocen la necesidad de cambio en las prácticas pedagógicas. Además la estrategia empleada marca diferencias en cuanto a resultados, dado que, una autoevaluación que nazca de la práctica reflexiva junto a otras personas, otorga la posibilidad de comprender el por qué de los resultados, entrega oportunidades de trabajo colaborativo, de compromiso con las metas institucionales y por sobre todo siembra el deseo de cambiar y lo contagia. Por otro lado, el liderazgo también juega un papel fundamental, no sólo en el diseño, sino también en la conducción de espacios reflexivos con un real acompañamiento a los docentes y a la canalización de las posibles resistencias que pudieran surgir (Tejada y Fernández, 2007; Gairín y Muñoz, 2008; Murillo y Krischesky, 2012).

Por último es importante destacar que las prácticas efectivas de autoevaluación, reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas aportan al desarrollo profesional docente, sobre todo si éstas nacen desde las necesidades del propio centro, ya que los profesores logran sentirse protagonistas por el grado de implicancia en la toma de decisiones sobre sus aprendizajes, aumentando su compromiso y pertinencia con el centro y la posibilidad de iniciar procesos reales de mejora educativa.

En síntesis, no hay que olvidar que el cambio educativo tiene que generarse desde el propio centro, pudiendo desarrollarse a partir de la presión externa para la mejora y las grandes metas educativas. Dicha iniciativa requiere compromiso y reflexión colectiva para decidir qué se pretende como escuela y cuáles son los pasos para lograrlo. Desde esta perspectiva la evaluación es una herramienta al servicio de la gestión, no tiene que ser un fin en sí misma.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 301-303.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una

formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Salesianos impresores S.A.

Gairín, J. y Muñoz, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de professores-RBFP*, 1(1), 43-70.

Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.

Nieto, J. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. González (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Rodríguez, R. (2001). *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Santiago: Santillana.

Santos, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

Santos, M. (1995). *Como en un espejo: evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Tejada, J. y Fernández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15.

Cambiar en la cultura del cambio: Un nuevo desafío para el profesorado

Jorge Miranda Ossandón

Magíster en Educación, Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Docente de las cátedras de Currículos, Gestión de la innovación y el cambio, Gestión educacional para la Mejora, Pensamiento pedagógico persona y sociedad. Investigador principal proyectos FONDEF KIMGEN Y KIMGEN RED sobre “Riesgos Naturales” Investigador proyecto FONDECYT N° 1151233 “La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto Mapuche / no Mapuche”. Docente del Magíster de Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: jmiranda@uct.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre las dinámicas de cambio e innovación que tensionan al sistema educativo en general así como las variables contextuales las cuales demandan al profesorado competencias profesionales cada vez más complejas que permitan avanzar tanto en la sostenibilidad del mejoramiento escolar como en la efectividad de resultados académicos. Al mismo tiempo, la innovación y el cambio, interpelan a la organización respecto de la necesidad de contar con estructuras y procesos que permitan instalar principios que guíen la mejora y el cambio respecto de distintas dimensiones, en particular las referidas a la profesionalización docente.

Introducción

Cambiar en la cultura del cambio, constituye tal vez uno de los mayores desafíos que enfrenta la sociedad hoy en día. No sólo porque el cambio encierra en si mismo incertidumbre e inseguridad sino porque constituye una urgencia. La moderna sociedad del conocimiento insiste en la máxima de cambiar o desaparecer. Para el mundo de la educación este tema, desde hace un tiempo, constituye una de sus preocupaciones más recurrentes y apremiantes en la que se han concentrado muchos esfuerzos.

Pareciera ser entonces que el cambio e innovación se vinculan con la necesidad de encontrar un significado real a lo nuevo, para movilizar las energías de la organización y los sujetos que la conforman para transformar sus prácticas profesionales

cotidianas y de este modo, buscar la mejora en el seno de la organización.

En esta dinámica, aparentemente simple, de cambio-innovación, interactúan diversos elementos de forma dinámica y compleja, el éxito o fracaso del cambio, en consecuencia, radica en la capacidad para decodificar de manera oportuna y eficiente, las características y los contextos específicos en los que la organización se desarrolla, pero también desde donde las personas construyen el significado para innovar.

El cambio no es un producto, sino que, más bien un cúmulo de dinámicas que la gran mayoría de las veces no son necesariamente evidentes, es así como, los procesos de transformación no son el resultado de un acto azaroso y voluntarista de uno o más factores o sujetos, en él, se resumen una serie de acciones, actitudes y emociones (Hargreaves, 2002). Lo anterior da cuenta de las complejidades en la que se mueven las experiencias de cambio. En este texto de complejidad, incertidumbre y aparente desorden en el que se bate el mundo contemporáneo, la organización escolar descubre que debe hacerse cargo de innovar y que no sólo debe hacerlo con urgencia, sino que, además, debe ser capaz de plantearse críticamente y proactivamente frente al cambio y la innovación educativa.

Lo anterior, nos abre una serie de dimensiones para el análisis de los procesos de transformación e innovación, uno fundamental es el referido al profesor quien da cuerpo y alma a las ideas de cambio. Según De la Torre (1994), la importancia del profesorado en los procesos de innovación es que [él] se constituye por sí en un verdadero subsistema para la innovación:

“...Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra. La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella”(De la Torre, 1994: 24).

En consecuencia, pareciera ser que el profesor posee la llave que abre y eventualmente cierra el proceso de innovación y en él detendremos nuestra mirada.

La reflexión en torno al profesorado y la innovación no puede ser aislada del contexto de la organización escolar y los sujetos que en ella se desenvuelven, en consecuencia, también, buscamos abordar el sentido de la profesionalidad docente desde los entornos que la sostienen. Desde su definición como profesional, intentamos

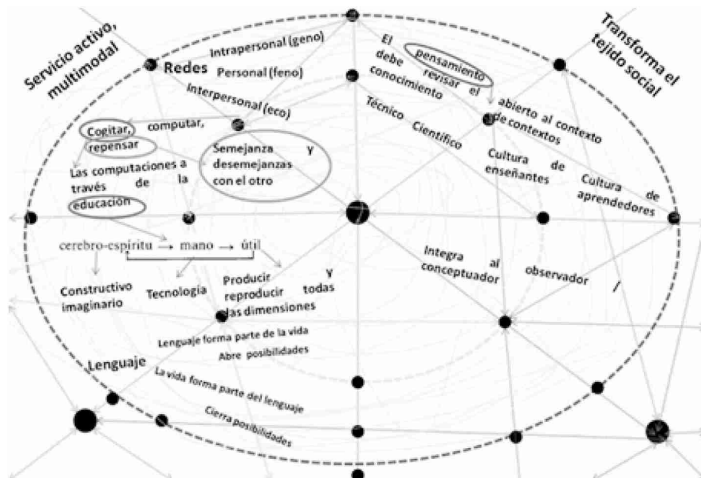
ahondar en los elementos que lo perfilan como tal, las características que hacen del quehacer del profesor, algo particular frente a las demás profesiones. Todo esto con el fin de ir vinculando, a este sujeto profesor con la dinámica del cambio y el contexto organizacional llamado escuela. Para Fullan (2002) el cambio educativo depende del profesorado así también lo ratifican Bellei, Marawietz, Valenzuela y Vanni (2015), cuando relevan el profesionalismo docente a la categoría de ‘motor interno de la efectividad educacional’.

Para avanzar en la reflexión en torno a la innovación y el cambio, esbozamos algunos aspectos que nos permitirán reconocer desde dónde aprehendemos la realidad de la organización escolar y la de los distintos actores que hacen de ella el telón de fondo de sus actuaciones.

La complejidad organizacional

Las organizaciones humanas, como resultado de un acto de creación social, son la expresión más concreta de la complejidad. Sin embargo, la reiteración de la nomenclatura de lo complejo, en este caso, no hace referencia a la idea de complicación, más bien se refiere al sentido profundo del concepto, que define desde la propia conformación la realidad como un espacio abierto, dinámico y en que se cruzan un sinnúmero de variables (ver figura 1).

Figura 1 . Teoría de la Complejidad



Fuente: Morin (2001: 376)

En la idea anterior subyacen una serie de conceptos, uno de ellos es el de desequilibrio en el flujo que alimenta a las organizaciones. Este desequilibrio es el que permitiría a los sistemas organizacionales como la escuela, mantenerse en estado de equilibrio y continuidad cumpliendo una de las leyes de la termodinámica apuntadas por Prigogine y Stengers (1983), ‘el orden en el ruido’.

Asumir la perspectiva de la complejidad en el análisis de las organizaciones, implica no sólo buscar los elementos que permiten su comprensión al interior del propio sistema, sino también en la relación de éstos con el contexto que lo circunda y también con los sujetos que lo componen. Esta correspondencia no es de simple dependencia, sino que, además, es constitutiva del propio sistema organizacional.

Sentido y significado del cambio

El cambio es ante todo una cuestión de significado y de creación de éste. Las personas no cambian porque sí, las innovaciones no son el resultado de una acción mágica ni azarosa. Básicamente lo que anima al cambio es la mejora. Nadie cambia para quedar en el mismo lugar, la aspiración de calidad subyace a los procesos de innovación. La escuela como ente social no escapa a ese impulso. En ese sentido la clave está en identificar algunos aspectos centrales del cambio e innovación que permiten explicarla y comprenderla para dirigirla, a saber:

- Dirección de los procesos innovadores, asumiendo por ésta el sentido de verticalidad u horizontalidad que se les imprima a cada uno, sin duda que en uno u otro caso, se develan formas de concebir la gestión organizacional, los procesos de comunicación, toma de decisiones y liderazgo, que inevitablemente inciden en el desarrollo de los procesos de transformación. En este contexto la pregunta respecto al ¿quiénes innovan?, es tal vez la otra cara de la misma moneda y uno de los aspectos centrales en la medida que genera una serie de temas asociados y que se vinculan con el cómo liderar los procesos de transformación. Son muchos los autores (Gairín, 1999, 2004; Olalla, Ruíz y Villa, 2006; Gómez-Hurtado, 2013; Santos Guerra, 2015) que hacen referencia al rol de la dirección y de los equipos directivos en los procesos de innovación y el cambio. Sin embargo, hoy también se releva en este sentido al profesorado planteando preguntas claves respecto de la capacidad y competencia de los docentes para llevar a cabo la tarea de gestionar la innovación. En el trabajo realizado por Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015) el análisis de la sostenibilidad de los procesos

y los resultados educativos da cuenta de una centralidad de la capacidad de los directivos escolares para preservar y desarrollar continuamente el capital profesional, donde para lograrlo se debe echar mano al capital social existente a través del trabajo colectivo de los docentes expresado en un sentido de colegialidad, confianza. En este sentido la dirección y sentido del proceso innovador también implica al profesorado.

- Sentido de la innovación, un segundo aspecto importante a tener en cuenta en la reflexión es la referida a la pregunta ¿para quién innovar? La respuesta necesariamente se vincula con la necesidad de plantear el o los objetivos alcances del cambio. Sería un reduccionismo pensar que sólo se innova para mejorar los resultados de los estudiantes toda vez que el proceso de innovación en una organización como la escuela, inevitablemente afectará al conjunto de la estructura (Cultura, convivencia, familias, estudiantes, formas de liderazgo, entre otras)

Si asumimos que la innovación y el cambio son algo permanente y deseable en una organización, todos y cada uno de los actores que en ella participen, necesariamente serán parte del proceso y por lo tanto sujetos y objetos de innovación.

Aquí subyace un tema central que nos pone en contacto con el manejo de las resistencias y el cómo enfrentarlas desde la propia cultura organizacional. Las escuelas que dan cuenta de procesos de transformación sostenibles en el tiempo han sido aquellas que han sido capaces de obtener resultados dado que esto les ha permitido acrecentar su capital simbólico como escuelas con un alto sentido de autoeficacia, esto ha sido el punto de partida de los nuevos procesos de cambio.

- La dimensión del tiempo, cuándo innovar es ser capaz de leer el momento en el que debe llevarse a cabo un proceso de innovación, surge como una habilidad difícil de encontrar en el mundo de la educación. Sin embargo, es evidente que los tiempos y los momentos son el resultado de dinámicas tan distintas y tan diversas que en ella se pueden sintetizar aspectos como clima, motivación, estímulos, contextos políticos, económicos, entre otros, que hacen de este aspecto se configure como un tema difícil de abordar. Al respecto, la clave no sólo se encuentra en ser oportunos en la detección de los tiempos, necesidades de la innovación y el cambio, sino que también, ser hábiles en trabajar un aspecto tan sensible como la comunicación respecto del propósito de la innovación. Muchas de las transformaciones fracasan, no porque sean percibidas como innecesarias sino más bien porque no son comprendidas en el contexto que se buscan instalar.

Ser profesores en el centro del cambio

Los profesores son convocados permanentemente a innovar, se les pide que sus clases sean creativas, entretenidas y que permitan que los estudiantes aprendan, al mismo tiempo se requiere que reformen su forma de gestionar el currículo, en definitiva se les convoca para ser los articuladores del cambio, el motor que desarrolle en las nuevas generaciones capacidades y destrezas que den cuenta de personas creativas, flexibles y proactivas. Sin embargo, ni la escuela ni los profesores parecen asumir este proyecto social. La pregunta es qué sucede, qué es lo que hace que los profesores como profesionales de la educación aparezcan tan reaccionarios a los procesos de cambio.

Gather (2004) nos señalan, con cierta cuota de pesimismo, respecto de la relación profesor e innovación que los docentes, son:

“la principal causa de fracaso de las reformas debido a que los maestros y maestras se resisten a cambiar sus costumbres, aunque no necesariamente, por razones negativas”(Gather, 2004: 38).

El papel que se espera que desempeñe, el profesorado, respecto de los procesos de transformación, variarán dependiendo de la visión que subyace a la innovación. Por su parte Tejada (1998), al menos reconoce tres papeles posibles: ejecutor, implementador o agente curricular (Tabla 1).

ROL DEL PROFESOR	EJECUTOR	IMPLEMENTADOR	AGENTE CURRICULAR
ACCIÓN	Desarrollar fidedignamente un proyecto	Implementador activo del proyecto	Sujeto que filtra y redefine proyectos.
PAPEL	Secundario excluido del diseño instrumental de desarrollo organizacional, es más bien un consumidor de proyectos, un adoptante del proyecto	Secundario excluido del diseño instrumental de desarrollo adoptante del proyecto	Primario participa en el diseño, rediseña, reinterpreta en su contexto toma decisiones, construye la innovación.
TIPO DE RELACIÓN	Jerárquico burocrática: dependencia del experto, solo realiza acciones que sean avaladas por él	De cierta dependencia no posee autonomía, siempre busca apoyo en el experto en el proceso de puesta en práctica	Colaborativa autonomía diferenciación funcional comunicación coordinación.
ACTITUD	Resistente, incapaces de asumir nuevos roles	Busca capacitación y creación de condiciones de éxito	Innovadores y capaces cualificados profesionalmente

La pregunta es entonces cómo avanzar desde un sujeto pasivo frente a la innovación (ejecutor), a un profesor que se reconozca como un agente curricular de la innovación más aun cuando aparentemente todos los diagnósticos nos indican que los rasgos característicos del profesor son precisamente los contrarios. A este respecto el informe de la OCDE (2004) para la reforma educacional chilena, si bien reconoce una serie de avances, sostiene que el profesorado está en una etapa de transición en la que mezcla prácticas innovadoras y tradicionales en particular en la enseñanza en aula. Por otro lado el trabajo de Bellei et al. (2015) da cuenta que las escuelas que dieron evidencias de sustentabilidad de la innovación fueron aquellas que pusieron un gran esfuerzo en el trabajo docente basado en un fuerte proceso de profesionalización y autonomía docente.

En esa perspectiva el profesor como agente de cambio e innovación se constituye en un aspecto central de la reflexión, dado el impacto que puede tener en el proceso innovador. Gather (2004) señala que aproximadamente el 80% de los procesos de innovación experimentan algún grado de fracaso, por la responsabilidad de los profesores. Las razones que pudiesen explicar esta negativa percepción son muchas, motivación, ausencia de estímulos, formación profesional y contextos entre otros. Sin embargo, el tema de la autonomía surge como una variable clave, dado que el innovar o cambiar implica necesariamente la capacidad para tomar decisiones.

Gairín (2005) respecto de la autonomía señala que ésta, constituye un proceso positivo que puede estimular la participación. Para el autor, la autonomía es la expresión más concreta de la imbricación de la participación social a todos los niveles de la sociedad. Siguiendo la reflexión del mismo autor debemos señalar que detrás de la autonomía subyacen conceptos de descentralización, corresponsabilidad, profundización de procesos democráticos y participación.

Si bien, la reflexión en torno a la autonomía a nivel organizacional es un tema que posee su propia dinámica y se percibe como algo positivo y necesario, en el plano de los individuos es más complejo dado que la aspiración de autonomía en el plano del ejercicio individual de la profesión docente, puede constituir un aspecto desfavorable y desvinculado con todas las tendencias de trabajo en equipo, conformación de redes, comunidades profesionales de aprendizaje. Hargreaves (2005) nos advierte de este aspecto, señalándonos que es necesario que los profesores planteen una nueva cultura que vaya más allá del ejercicio individualista de la acción docente. Re-culturizar la profesión docente en este contexto, demanda la creación de ‘comunidades profesionales de aprendizaje’.

Por su parte Mc Laughlin y Talber (2001), respecto del mismo tema señalan:

“La mayoría de los profesores no tiene cultura de compartir y desarrollar práctica en forma conjunta, predomina entre los docentes una tendencia general al aislamiento” (McLaughlin y Talber, 2001: 12).

A pesar de lo anterior, no es posible afirmar que la autonomía vista como individualismo es mala y la colaboración buena. El aislamiento de uno es la soledad para otro; lo que para unos es colaboración para otros no es más que pensamiento de grupo (Fullan y Hargreaves, 1992). Sin embargo la tendencia general de los profesores es trabajar en forma aislada, el efecto “cartón de huevos” lo llama Hargreaves:

“aulas segregadas que separan a los maestros entre sí, de manera que escasamente pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas” (Hargreaves, 2003: 16).

Para algunos la expresión de la autonomía más bien se constituye en una práctica que da cuenta de una especie de ley de la selva pedagógica, cada uno encerrado en su aula, en donde se mantienen una especie de intimidad, una protección a la interferencia del exterior (Hargreaves, 2003), mediada por la inseguridad, la ausencia de confianza y en algunos casos medida por prácticas que bordean lo antiético.

Si bien el tema de autonomía, es un aspecto que a la vista de muchos maestros se percibe como algo deseable, en la práctica no sólo aísla, sino que también impide la evaluación de los procesos que se experimentan en el aula dando origen a un aislamiento continuado y generalizado, del individualismo y del secretismo en la cultura de la enseñanza. En general, las prácticas colegiales y de trabajo en equipo real, más bien constituyen excepciones. Frente a este tema cabría preguntarse ¿cuánto de éste aislamiento es producto de las prácticas individuales o más bien el resultado de una cultura organizacional impuesta por las dinámicas de la propia organización y los tipos de liderazgos instalados?

Así la búsqueda de la individualidad en el plano psicológico se asocia a un aspecto vital del sujeto, asociado a la necesidad de la diferenciación. Autores como Lortie (1975), señalan que las visiones más tradicionales respecto del individualismo responden a un falta de confianza en sí mismo. Es posible que si correlacionamos este tema con el de la escasa valoración social que existe en torno a la profesión docente, podemos

señalar que, muchos de los comportamientos individualistas; son el resultado de la “defensividad y la ansiedad” frente a la incertidumbre que existe en el trabajo docente. En este sentido frente a los cambios los profesores han ido desarrollando una serie de prácticas tendientes a modificar las reformas para adaptarlas a sus necesidades y aparentar que se cambia para seguir detrás de la puerta de la sala de clases haciendo más de lo mismo (Gather, 2004).

Frente a este aspecto Lortie (1975) indica que muchos de los comportamientos ortodoxos y conservadores expresados por los profesores, responden a situaciones de ansiedad e incertidumbre. Según los estudios realizados por el autor, la gran mayoría de los profesores prefiere el aislamiento, incluso frente a la pregunta si pudiesen contar con más tiempo para desarrollar sus actividades docentes, muchos de los encuestados señalan que este tiempo lo destinarían a temas relacionados con sus propias clases, más que a trabajar con sus pares. Hargreaves (2005) reitera el juicio planteado por Lortie y afirma que el culto del individualismo ha infectado profundamente la cultura ocupacional de los profesores, quienes guardan celosamente su autonomía. Así según el mismo autor, muchos de estos comportamientos se encubren detrás de la autonomía, ya que sería la defensa más digna y virtuosa del aislamiento y de la independencia (Hargreaves, 2003).

Hasta el momento, pareciera que el comportamiento individualista y aislacionista es el resultado de una serie de déficits del perfil del docente. Sin embargo, es posible vislumbrar que en el desarrollo de la práctica docente, el espacio que constituye la escuela como contexto del desempeño de los profesores, posee una gran influencia. Hargreaves, Earl y Ryan (2008) en este sentido señala que el individualismo del profesor se deriva de la propia arquitectura de la escuela y sus modelos de organización celular de aulas separadas. Sin embargo, otros autores hablan de otras dimensiones del aislacionismo docente, como Flinders (1988) en su trabajo *Teachers isolation an the new reform*, identifica tres tipos de aislamiento entre los profesores: aislacionismo como estado psicológico, como condición ecológica y como estrategia adaptativa. Mc Taggart (1989) por su parte en su trabajo *Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism* vincula esta actitud a sistemas asociados a una racionalidad burocrática inata en la escuela, coherente con los modelos de dirección establecidos. Más allá de las distintas visiones que existen al respecto, es necesario identificar cómo los aspectos del contexto determinan la cultura docente y su actitud frente al cambio. Aquí asumimos el contexto como un espacio mucho más amplio que los muros de la propia escuela, evidentemente la visualizamos como un sistema abierto

y dinámico donde procesos de entropía y negentropía que interactúan en forma desigual y continua. A pesar de las evidencias es importante reiterar la apuesta de Bellei et al. (2015), concibiendo a los profesores como el motor interno de la efectividad educacional.

Cambio y profesores: Un concepto en cambio

Básicamente, el cambio de los profesores es un proceso. Esta afirmación tan simple, encierra una serie de elementos de fondo que hacen de la relación entre cambio y profesión docente un tema complejo y de difícil tratamiento. Cambio en el caso de los profesores implica necesariamente a la cultura, una redefinición del quehacer cotidiano del ser profesor, en una dinámica de quiebre entre lo nuevo y lo viejo, la práctica y la teoría, la autonomía el individualismo y la colegialidad. El proceso de cambio en definitiva se asocia a preguntas tales como ¿cuál es el tipo de respuesta de los profesores en relación al cambio? ¿Qué tipo de cambios experimentan los profesores? ¿Qué hace que los profesores cambien y qué les hace mantenerse firmes u oponerse al cambio?

Las prácticas cambian antes que las creencias, es mejor pensar en grande pero empezar desde lo más pequeño. En este sentido, es importante considerar que planificaciones evolutivas tienden a funcionar mejor que las planificaciones lineales, y que por lo tanto es bueno combinar estrategias de abajo-arriba y arriba-abajo, y que el conflicto, la rutina, las resistencias son elementos necesario y consustancial al cambio.

Sin embargo, muchas de las reflexiones que aquí se perfilan deben buscar la expresión en la práctica. Si bien estamos conscientes que los profesores son la clave del cambio educativo, es necesario identificar cuáles son las prácticas, desde la perspectiva de la dinámica organizacional que se vinculan con los procesos de desarrollo del profesorado y que constituyen el marco de avance de las innovaciones. No hacerlo implicaría no prestar atención profunda a los rasgos de la cultura docente, caracterizados por la imprevisibilidad creativa y flujos de energías diversas que se desarrollan al interior de cada escuela vinculadas a dimensiones tales como trabajo, tiempo, caracterizada en los puntos anteriores de este artículo.

En este sentido, la incidencia del sistema relacional que se establece en los procesos de reflexión y cambio que acontecen en las instituciones educativas, es cada vez más, un foco preferente de atención, tanto para los investigadores como para los profesores

y responsables de la dirección y gestión de las mismas (Gairín, 2004). Según el autor, no es posible producir reflexiones pausadas, serias y profundas en las organizaciones donde no exista un ambiente positivo y favorable que permita el desarrollo de un pensamiento divergente base de las propuestas y acciones de cambio. Si en estas instituciones no se trabaja en un clima mínimamente positivo y aceptable, a la vez que comparten una serie de principios, valores y normas, como base de la cultura de la organización, las transformaciones no superaran la dimensión de un dispositivo impuesto y disruptivo con la dinámica de la propia organización y la cultura instalada en ella.

La idea de la innovación y el cambio han experimentado una serie de transformaciones como se puede evidenciar en la Tabla 2, la cual da cuenta de tres grandes momentos del desarrollo del concepto: (1) primera tradición vinculada a la eficacia de la escuela, enfatiza los resultados como el factor marca la diferencia entre los centros educativos; (2) una segunda tradición aparece con la corriente de la mejora escolar, que pone énfasis más en los procesos y en los compromisos internos; (3) la fusión de ambas tendencias que hoy convergen y se expresan en las de reforma educativa (Stoll y Fink, 1999; Moreno, 2004).

En cada uno de estos momentos de la historia del pensamiento en torno a la innovación y la construcción del significado para el cambio, han experimentado en sí mismo una transformación. Las tres tradiciones identificadas en la tabla evidencian esta afirmación, es así como en la primera ola el foco de la construcción del significado no estaba en la organización y en consecuencia el proceso fue más bien impuesto y ajeno a la propia dinámica organizacional, por lo que el profesor se transformó en un mero espectador que implementaba algo que no había diseñado ni pensado. En la segunda tradición el significado se construye desde el protagonismo que los distintos actores asumen y construyen, en consecuencia el proceso de la identidad con el proyecto de la escuela se convierte en el espacio de la significación. En la tercera tradición la clave del significado se encuentra en un proceso que releva el rol profesional de los profesores, en esta etapa, la construcción de significado se organiza en una visión compartida que pone el acento en la búsqueda de la profesionalización de los actores como el punto de partida de la innovación.

Tal vez un tema clave en nuestra reflexión en torno al cambio y la cultura docente es el que nos sugiere Fullan (2002), quien al referirse a los procesos de cambio en la escuela, nos invita a entender tanto el marco general como el local. En este sentido

el trabajo de Bellei et al. (2015), nos invita incluso a levantar la vista y mirar en un sentido más amplio el proceso de la innovación incorporando factores como el contexto donde funcionan las escuelas, la dimensión institucional, expresada en la gestión del sostenedor y su tipo de liderazgo; el motor interno ya mencionado que vincula a los docentes y sus gestión respecto de lo pedagógico curricular como foco para el desarrollo de su profesionalidad y por cierto las dinámicas culturales y de convivencia que se construyen con los demás actores.

Tabla 2. Las tres olas en la mejora de los centros escolares

	Primera ola (1983-86) Política centralizada	Segunda ola (1986-95) Centro escolar	Tercera ola (1996 y S.S.) Aulas: buenas escuelas
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizables a los centros	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el currículum prescrito	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares	Nueva política activa que estimule y capacite a los centros y profesorado
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes	Re profesionalización y capacitación. Agentes activos	Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora
Currículum	Plan determinado a implementar fielmente por los	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión	Establecer estándares, sin estandarización

Fuente: Fullan (2002: 12)

Conclusiones

En la evolución que ha experimentado la noción de cambio desde los profesores, al parecer es fundamental identificar el proceso que se vislumbra detrás de los procesos individuales. Por lo tanto, es necesario tratar de responder a las preguntas del qué y del cómo del cambio, saber qué se quiere, hacia dónde se va con la innovación que competencias demanda más allá de la mera capacidad de gestión del cambio. En definitiva, dar con la clave del sentido del proceso se transforma en una tarea urgente, como señala Fullan (2002) el problema del sentido es el cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendrían que cambiar y cuál es la mejor

manera de llevarlo a cabo, e identificar al mismo tiempo el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente. Tal vez, aquí radique un aspecto esencial en la relación sujeto y cambio, toda vez que los profesores no sólo son los sujetos del cambio sino que también su quehacer es objeto del mismo en una dimensión que se modifica constantemente. El mismo autor nos señala que “es en la interacción entre el sentido y la acción colectivos e individuales donde se libra la batalla del cambio” (Fullan, 2002: 78).

En consecuencia, parece clave conocer cómo viven el cambio los profesores, el alumnado, los padres y los administradores si queremos comprender las acciones o reacciones de los individuos frente a la innovación. Para ello, hemos de combinar nuestro conocimiento respecto de las dinámicas vividas por los individuos sumado a una comprensión de los factores institucionales y organizativos que afectan al proceso de cambio; en la interacción entre gobierno, asociaciones de profesores, sistemas escolares y comunidades (Fullan, 2002).

Más allá de las dimensiones de la complejidad que subyacen en el análisis de la cultura docente, es necesario avanzar desde la investigación aplicada hacia la real dimensión de los aspectos que favorecen el cambio de los profesores en contextos de reforma y redefinir las formas y prácticas de liderazgo que permiten avanzar en la dinámica de la transformación.

Referencias

- Bellei, C., Morawietz, L. Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM Ediciones.
- De la Torre, S. (Cord.) (1994). *Cómo innovar en los centros educativos, estudios de casos*. Barcelona: Praxis.
- Flinders, D.J. (1998). Teachers isolation an the new reform In Journal of Curriculum and Supervision. *Journal of Curriculum and Supervisión*, 1(14), 17-28.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Editorial Octaedro.

- Gairín, J. (1999). Estadios de Desarrollo Organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo y otros, *Enfoques comparados en organización y Dirección de Instituciones Educativas. Volumen I*, (pp.47-91). III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2004). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro De Investigación y Documentación Educativa.
- Gairín, J y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Gairín, J y Darder, P. (1994). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis,
- Gairín, J. (1996). *La organización como contexto y texto para la actuación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (Coord.) (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. y Moreno, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gather, T. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, Sch. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y de los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan. (2008). *Una educación para el cambio, reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mc Taggart. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: The problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 345-361.
- Mclaughlin, MW y Talbert, JE (2001). *Comunidades profesionales y el trabajo de la enseñanza de la escuela secundaria*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno, J. M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización escolar. En J.M. Moreno (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 245-272). Madrid: UNED.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiiondepolicaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiiondepolicaseducacionenchile.pdf)
- Olalla, A. G., Ruíz, M. P. y Villa, A. (2006). La Función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de educación*, 8, 13-34.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza - Metamorfosis de las ciencias*. Madrid: Alianza-Universidad.
- Santos Guerra, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó.

- Stoll, L., y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, 19, 19-32.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.

La investigación educativa desde una perspectiva de calidad

Sixto Cubo Delgado

Doctor en Psicología, Catedrático de la Universidad de Extremadura, Badajoz, España. Sus publicaciones e investigaciones se han desarrollado en el área de los Métodos de Investigación en Educación. Docente del Programa de Doctorado de Investigación en Formación de Profesorado. Además, se desempeña como profesor invitado del Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Entre los años 2014 y 2015 participa como docente del Magíster en Gestión Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: sixto@unex.es

Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la importancia que tiene actualmente la calidad en la investigación educativa. En este marco, se analiza el II Plan de Calidad de las Universidades del Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España y se describe el desarrollo metodológico, estadístico y los instrumentos que permiten endosar investigaciones a una perspectiva de calidad. Se considera un conjunto de técnicas investigativas que inciden directamente en la rigurosidad científica.

Introducción

En la investigación experimental o cuasiexperimental el concepto de variable extraña o contaminadora hace referencia a toda variable distinta de la independiente pero que afecta a la variable dependiente. Evidentemente, se espera que los cambios observados en la variable dependiente se deban a la manipulación ejercida sobre la independiente. Sin embargo, la realidad muestra que con frecuencia son muchas las variables que pueden afectar a nuestra variable dependiente. Cuando esto ocurre decimos que el experimento está contaminado, los resultados no reflejan por tanto la realidad.

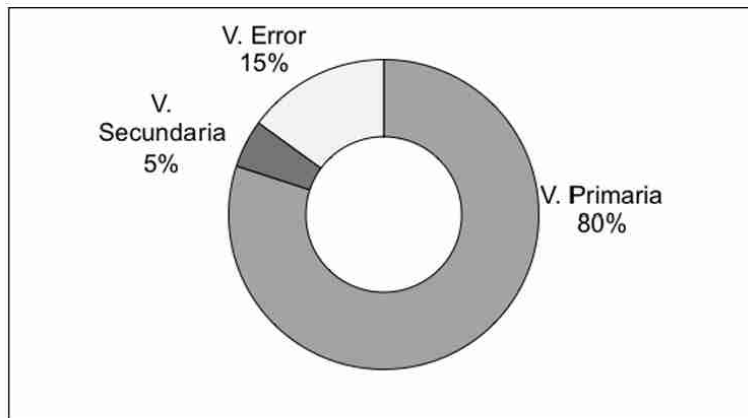
Para evitar o para minimizar el efecto de estas variables contaminadoras, el investigador aplica diversas técnicas de control experimental, que más adelante describiremos. Sin embargo, Rodrigues (1975) afirma que la variable extraña puede ser la fuente de variación, ajena a la variable independiente, de efectos sistemáticos y no aleatorios, sobre la variable dependiente.

Es importante detenerse en esta definición para reflexionar sobre las enormes implicaciones que tiene para analizar las garantías científicas de una investigación. Se puede observar que en primer lugar de fuentes de variación ajenas a la variable independiente. Quiere decir con ello que en el análisis de la variabilidad encontrada en los datos obtenidos en una investigación, distingue los siguientes tipos de varianza (Fontes de Gracia, 2001):

- Varianza primaria: es la variación que encontramos en los datos debido a la manipulación ejercida en la variable independiente. También se denomina varianza intergrupos porque se observa entre las medias de los participantes.
- Varianza secundaria: es la variación encontrada en los datos debida a la influencia de variables extrañas que actúan de manera sistemática.
- Varianza error: es la variación encontrada en los datos debida a la influencia de variables extrañas que actúan de manera aleatoria, imprevisible. A esta varianza también se la denomina varianza intragrupos, porque se estima en función de las diferencias entre los datos de cada sujeto dentro de sus respectivos grupos.

A continuación la Figura 1 presenta las variables primaria, secundaria y error.

Figura 1. Varianza de error



Fuente: Fontes de Gracia (2001)

Una parte de la varianza se debe a la manipulación ejercida sobre la variable independiente. En el ejemplo anterior, un 80% de la varianza puede ser explicada por la variable independiente. El 5% de la variabilidad se debe a variables extrañas que actúan de manera sistemática. Por último, en nuestro ejemplo, el 15% de la varianza es explicada por variables extrañas que actúan de manera aleatoria.

Cabe analizar de qué manera se puede calcular estas varianzas en el siguiente ejemplo, utilizando como herramienta de análisis la hoja de cálculo Excel (adaptado de Fontes de Gracia, 2001). Diseñamos una investigación para evaluar en qué medida la aplicación de un programa de desarrollo cognitivo es útil, para mejorar el razonamiento abstracto. Los resultados encontrados se presentan en la Figura 2.

Figura 2. Hoja de cálculo Excel y tabla para análisis

	G. Experimental	G. Control
	20	14
	14	12
	27	9
	18	7
	25	11
	17	8
1 Medias	20,17	10,1666667
2 Media Total	15,17	=PROMEDIO(C2:D7)
3 Varianza Total	38,14	=VARP(C2:D7)
4 Varianza Primaria	25	=(POTENCIA((C8-C9);2)+POTENCIA((D8-C9);2))/2
5 Varianza Error	13,14	=PROMEDIO((VARP(C2:C7));(VARP(D2:D7)))

Fuente: Fontes de Gracia (2001)

En la Figura 2, el procedimiento seguido en la tabla Excel para realizar los cálculos ha sido el siguiente:

1. Cálculo de las medias de cada una de las condiciones experimentales.
2. Cálculo de la media total de las puntuaciones obtenidas en todos los sujetos de las dos condiciones experimentales.
3. Cálculo de la varianza total obtenida en las puntuaciones de todos los sujetos de las dos condiciones experimentales. Se calcula en este caso las variaciones de cada sujeto en relación a la media total.
4. Cálculo de la varianza primaria o intergrupos, aquella variabilidad que se consigue como consecuencia de la introducción de la variable independiente. Matemáticamente se debe entender como un índice de variación de la media de cada grupo en relación a la media total.
5. Cálculo de la varianza error mediante la obtención de la media de las variabilidades que se producen en cada condición experimental en torno a sus respectivas medias.

Los cálculos ponen de manifiesto que $V. Total = V. Primaria + V. Error$, en nuestro caso $38,14 = 25 + 13,14$.

Se distingue anteriormente entre actuaciones sistemáticas y aleatorias de las variables extrañas; también la definición de Rodríguez (1977) que se analiza habla de ello. Con ello, se quiere decir que los dos peligros fundamentales en la investigación científica son el error sistemático y el error aleatorio que a continuación se detallan:

1. Error sistemático: es el que afecta de forma diferente a las distintas condiciones experimentales. Generalmente conduce a error en la investigación científica, porque se atribuye una relación entre una variable independiente y una dependiente, cuando en realidad se debe a la relación establecida a una variable extraña con una dependiente. Este tipo de error se debe evitar de una manera especial.

2. Error aleatorio: es el que afecta de igual manera (o se supone que afecta de la misma manera) a las distintas condiciones experimentales de nuestra investigación. Es un error producido por una variable extraña, que se distribuye de manera aleatoria entre todas las condiciones experimentales. El error aleatorio también contamina la investigación, pero lo hace de una manera particular.

A continuación se presenta en la Tabla 1, un ejemplo de características similares al anterior, los resultados encontrados al medir la variable dependiente, razonamiento abstracto, en dos condiciones, una experimental propiamente tal y otra de control, ambas divididas en dos situaciones: la real, representando la variable razonamiento abstracto, y otra artificial que representa el razonamiento abstracto contaminado por la variable ruido.

Tabla 1. Resultados variable dependiente grupo experimental y control

Grupo experimental		Grupo de control	
R. Abstracto	R.A. + efecto ruido	R. Abstracto	R.A. + efecto ruido
20	18	14	12
14	12	12	10
27	25	9	7
18	16	7	5
25	23	11	9
17	15	8	6

Fuente: Fontes de Gracia (2001)

Se observa que la variable extraña ruido, afecta a la variable dependiente generando un decremento en la ejecución de los sujetos. También, se constata que esa variable afecta de la misma manera a las dos condiciones experimentales. En ambas produce una disminución de dos puntos (el ejemplo es poco real, tiene sólo una finalidad didáctica).

Si la *t* de Student es dependiente (supongamos que la naturaleza de los datos lo permite) entre razonamiento abstracto entre el grupo experimental y el de control (figura 3), y otra entre razonamiento abstracto + ruido entre el grupo experimental y de control (figura 4), se obtiene los siguientes resultados:

Figura 3. *t* student muestras dependientes razonamiento abstracto

Prueba de muestras relacionadas									
		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	RAGE - RAGC	10,0000	5,69210	2,32379	4,0265	15,9735	4,303	5	,008

Fuente: Fontes de Gracia (2001)

Figura 4. *t* student muestras dependientes razonamiento abstracto+ ruido

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	RARUIGE - RARUIGC	10.0000	5.69210	2.32379	4.0265	15.9735	4.303	5	.008

Fuente: Fontes de Gracia (2001)

Curiosamente los mismos. ¿Pero qué significa esto? Pues lo siguiente: las diferencias se mantienen, pero los datos que representan a la situación razonamiento abstracto + ruido no reflejan fielmente la realidad. Se puede concluir sobre las hipótesis formuladas, en este caso se rechaza la hipótesis nula en ambos análisis (en los dos el grado de significación es 0,008), pero la validez interna (luego se comentara) estaría gravemente amenazada. La diferencia de medias es la misma (10), pero las medias son distintas, las tablas siguientes muestran los análisis descriptivos:

Figura 5. Estadísticos descriptivos razonamiento abstracto

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	RARUIGE	18,1667	6	4,95648	2,02347
	RARUIGC	8,1667	6	2,63944	1,07755

Fuente: Fontes de Gracia (2001)

Figura 6. Estadísticos descriptivos razonamiento abstracto+ ruido

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	RAGE	20,1667	6	4,95648	2,02347
	RAGC	10,1667	6	2,63944	1,07755

Fuente: Fontes de Gracia (2001)

En el primer análisis las medias son 20,16 y 10,16, y en el segundo 18,16 y 8,16, los demás datos se mantienen.

Ahora bien, ante este panorama ¿cuál es la situación, deseada por el investigador? Pues Kerlinger y Lee (2001) la denominó el principio maxmincon que significa lo siguiente (Pereda, 1987):

1. Maximizar la varianza primaria

La varianza lograda debe ser explicada principalmente mediante la variabilidad generada por la variable independiente. Para lograr esta situación podemos utilizar las siguientes técnicas:

- Utilizar valores óptimos de la variable independiente, sería seguro de comprobar sus efectos sobre la variable dependiente.
- Utilizar el mayor número posible de tratamientos experimentales, de esa manera, si desconocemos los valores óptimos estaremos más seguros de comprobar los efectos reales de la variable independiente sobre la dependiente.
- Utilizar valores extremos de la variable independiente, en el caso de que únicamente se empleen dos valores de la misma, se obtendrá mayor seguridad en los resultados encontrados.

2. Controlar la varianza secundaria : Se debería controlar, eliminar si es posible, los efectos de las variables extrañas que actúen de manera sistemática. Para ello, se utilizará las técnicas de control experimental que más adelante detallaremos.

3. Minimizar la varianza error: Lo ideal sería intentar que sean mínimos los efectos de las variables extrañas que actúen de manera aleatoria. Para ello, es necesario considerar lo siguiente:

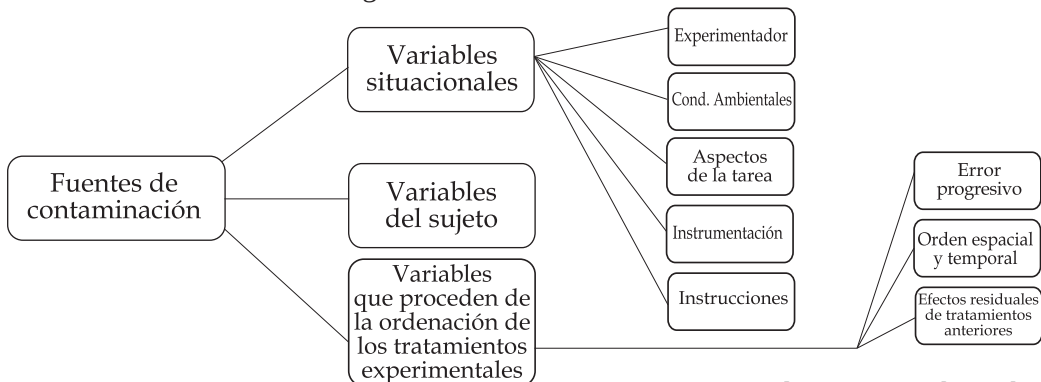
- Elegir instrumentos de medida fiables que minimicen el riesgo de cometer errores de medida.
- Entrenar de manera adecuada a los experimentadores con el objetivo de eliminar la mayor parte de las variables extrañas que se introducen en la investigación atribuible a los mismos.
- Establecer criterios claros para valorar las respuestas de los sujetos con el objetivo de minimizar el riesgo de utilizar criterios ambiguos o distintos.
- Establecer consignas claras y objetivas que sean iguales para todos los sujetos. De esta manera se minimiza los riesgos de introducir variables extrañas relacionadas con las instrucciones.

Fuentes de incorporación de variables extrañas en la investigación

Para la incorporación de variables extrañas en la investigación se requiere de un análisis de las principales fuentes de inscripcón a la investigación científica.

Anderson y Borkowski (1978) clasifican las fuentes de contaminación, la cual se especifica de la siguiente manera (figura 7):

Figura 7. Fuentes de contaminación



Fuente: Anderson y Borkowski (1978)

Se observa, que la clasificación habla de variables situacionales, de variables de sujeto y de variables relacionadas con el orden de presentación de las diferentes condiciones experimentales.

Siguiendo la propuesta de Pereda (1987), se puntualiza en la siguiente clasificación de las fuentes de contaminación (Figura 8):

Figura 8. Fuentes de contaminación



Fuente: Pereda (1987)

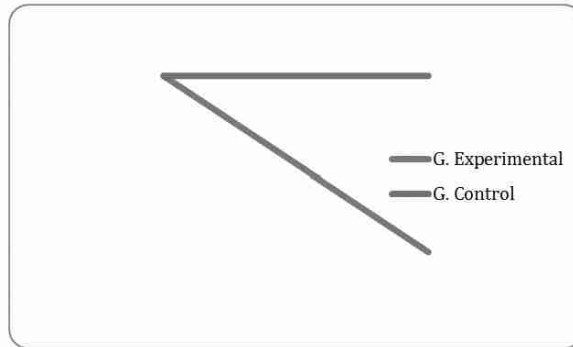
Variables de sujeto

Hace referencia a que las diferencias existentes entre los sujetos que participan en la investigación, se constituyen en una importante fuente de contaminación experimental. Algunas de las variables responsables de esta contaminación, en esta categoría, pueden ser las siguientes: la edad, el sexo, las expectativas, la procedencia social, entre otras.

La manera de obviar estos riesgos, es utilizar recursos metodológicos que garanticen grupos homogéneos, de manera que los datos obtenidos al medir en el pretest a la variable dependiente sean lo más equivalentes posibles. Se pretende que las diferencias entre los grupos se localicen en el posttest como garantía de la influencia de la variable independiente.

Como ejemplo de resultados óptimos en un diseño de dos grupos aleatorios con pretest y posttest, se presenta la figura 9 se ejemplifica esta situación:

Figura 9. Diseño de dos grupos aleatorios con pretest y posttest



Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

En este ejemplo, la equivalencia de las series de datos en el pretest, garantiza que se han utilizado procedimientos metodológicos adecuados para seleccionar la muestra y para asignar sujetos a las diferentes condiciones experimentales. Por otra parte, la igualdad de las series de datos entre el pretest y el posttest en el grupo de control es una garantía de control experimental, de ausencia de contaminación. Finalmente, la no equivalencia entre los datos del pretest y el posttest en el grupo experimental, ofrece seguridad de la influencia de la variable independiente. Desde luego, todos estos datos y estas diferencias y no diferencias, habría que verificarlas empíricamente a través de un análisis inferencial que permita determinar en qué medida resultan significativas, asumiendo un nivel de confianza determinado.

El experimentador

Las fuentes de contaminación procedentes de los sujetos, tales como variables de edad, sexo, ideología, expectativa y otras. El experimentador, asume un rol relevante en los datos obtenidos, contaminando de esa manera la investigación..

Algunos de los aspectos más estudiados de esta fuente de contaminación son los siguientes:

El experimentador como observador

Numerosos experimentos (Boring, 1978; Cordaro e Ison, 1963), ponen de manifiesto que los errores cometidos por el experimentador en sus observaciones son generales y aparecen en todas las ciencias: matemáticas, físicas, de la conducta. La relevancia

de estos errores depende de que sean sesgados o no sesgados. Por otro lado, se habla de errores de observación sesgados cuando afectan de manera no aleatoria y van en una dirección determinada, afectando por tanto, las diferentes condiciones experimentales. Por el contrario, hablamos de errores de observación no sesgados cuando afectan de manera aleatoria.

La interpretación de los datos

Diversos experimentadores pueden interpretar una misma realidad o unos mismos datos de forma distinta, o un único experimentador, puede descifrar una misma realidad de forma distinta en ocasiones diferentes.

Cuando estos errores se producen de forma no aleatoria, constituyen una fuente importante de contaminación experimental.

El error intencional

Estos errores, se producen cuando el experimentador altera intencionadamente los datos con el objetivo de provocar unos resultados concretos.

La manera habitual de controlar estas desviaciones es mediante la réplica de la investigación. Esto puede ser consecuencia de las características de la investigación educativa y de los fenómenos bajo estudio en estas disciplinas.

Efectos de la personalidad del investigador

Diversas investigaciones (Rosenthal, Fode, Friedman y Vivan-Kline, 1960; Rosenthal y Persinger, 1962; MacGuigan, 1960, ponen de manifiesto que los rasgos de personalidad del investigador y la interacción que se produce entre la personalidad de los sujetos y la del investigador, resultan relevantes a la hora de interpretar los resultados encontrados en una investigación.

Efectos de las expectativas del experimentador

El llamado efecto Rosenthal hace referencia a que el experimentador, de manera no intencional, mostrará una clara tendencia a obtener resultados que confirmen su hipótesis.

El Modeling Effect

Nuevamente debido a Rosenthal (1963), sostiene que la correlación positiva y significativa entre el rendimiento del experimentador y de los sujetos, elegidos

aleatoriamente, en una tarea determinada. En definitiva, el modeling effect pone de manifiesto que experimentadores aptos y cualificados producen rendimientos mayores.

El efecto Greenspoon

Greenspoon (1955) manifiesta que el experimentador, de manera no intencional, y fundamentalmente a través de la comunicación no verbal, puede transmitir señales a los sujetos indicándoles qué es lo que se espera de ellos. Se han desarrollado numerosos experimentos, por ejemplo los llevados a cabo por Rosenthal y Fode (1963), de condicionamiento verbal durante el desarrollo de una entrevista.

El efecto Orne

El efecto, denominado también como las características de la demanda por Orne (1962), está relacionado con el hecho de que el experimento se diseña en ocasiones para proporcionar pistas a los sujetos acerca de cuáles son las hipótesis de partida. Esta situación se convierte en una fuente de contaminación porque puede actuar intentando confirmar o rechazar las hipótesis de trabajo.

Las variables extrañas que se introducen en la investigación relacionadas con el experimentador son diversas y en numerosas ocasiones difíciles de eliminar. Rosenthal (1966) y Arnau (1990), resumen la influencia del experimentador en el desarrollo de la investigación de la siguiente manera:

- Interacción debida a los atributos bisociales (sexo, edad, raza, etc.).
- Interacción debida a los atributos psicológicos (ansiedad, inteligencia, etc.).
- Interacción debida a los factores situacionales (experiencia en el desarrollo de experimentos, etc.).
- Interacción debida al moldeamiento (correlación entre la ejecución del experimentador y del sujeto en la misma tarea).
- Interacción debida a la expectativa del experimentador sobre los resultados del experimento.

Algunos de los procedimientos que se sugieren para controlar la influencia de estas variables extrañas son los siguientes (Pereda, 1987):

- Utilizar en la medida de lo posible instrumentos y aparatos automáticos que reemplacen al investigador durante el desarrollo del experimento.
- Utilizar diseños factoriales que permitan convertir al investigador en una variable independiente más.
- Replicar la investigación con diferentes investigadores.

Variables de procedimiento.

Se integran en este apartado variables tales como las condiciones ambientales (iluminación, ruido, temperatura, etc.), la tarea a desarrollar (tipo de respuesta que deben dar los sujetos, etc.), o las consignas que los investigadores dan a los sujetos, variables que en ocasiones interactúan con las variables independientes y que se convierten por tanto en una fuente de contaminación experimental.

Instrumentos

Es importante al utilizar los instrumentos de recogida de datos considerar algunas variables como; la sensibilidad, objetividad, fiabilidad, validez, etc.

El error progresivo

El error progresivo se refiere cuando los mismos sujetos son sometidos a varias condiciones experimentales, produciéndose de esta manera contaminación empírica como consecuencia del efecto acumulado de los diversos tratamientos. Es un problema típico de los diseños intrasujetos, bien de un solo sujeto o de un solo grupo.

Existen varios procedimientos para obviar el error progresivo; dos de los más frecuentemente utilizados son los siguientes:

- Dejar transcurrir entre los distintos tratamientos un tiempo determinado con el objetivo de que desaparezcan los efectos del tratamiento previo.
- Utilizar la técnica de contrabalanceo que más adelante explicaremos y que básicamente consiste en aleatorizar el orden de presentación de las diferentes condiciones experimentales.

Técnicas de control de las fuentes de variación

Las principales técnicas de control de estas fuentes de contaminación son recogidas de manera explicativa por Fontes de Gracia (2001), Pereda (1987) y Ruiz Fernández (1981). Que se detalla a continuación:

En primer lugar, la técnica de control son aquellos procedimientos que el investigador adopta al diseñar una investigación, para garantizar que los cambios ocurridos en la variable dependiente se deben de modo exclusivo a la manipulación ejercida en la variable independiente.

Las fuentes de variación en la investigación, son las aspiraciones que el investigador tiene y centra su objeto de estudio, elimina las variables extrañas cuando actúan de manera sistemática, reconociendo que las que influyen de manera aleatoria son prácticamente imposibles de evitar.

En este sentido, Ruiz Fernández (1981), sostiene la necesidad de considerar tres de las principales precauciones que el investigador debe adoptar para evitar la posibilidad de hipótesis alternativas en la investigación, las se describen a continuación:

- El investigador debe garantizar que efectivamente se producen cambios en la variable independiente, es decir, que varía, que unos valores son diferentes de otros.
- La segunda precaución está relacionada con las garantías que el investigador debe tener en las medidas obtenidas en la variable dependiente. Estas se relacionan habitualmente con los instrumentos de medida: aparatos, test, cuestionarios, autoinformes, etc.
- Finalmente se requiere considerar los procedimientos que se utilizaran durante el diseño y desarrollo de la investigación para eliminar las variables extrañas.

Estas técnicas de control se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Eliminación: consiste en excluir las variables extrañas del experimento. La técnica es eficiente, el único problema es que no siempre es posible. Es útil en variables ambientales tales como ruido, hora en la que se realiza el experimento, etc.
- Constancia: cuando no es posible eliminar una variable extraña, el investigador intenta que al menos afecte de la misma manera a las diferentes condiciones experimentales, es decir, se pretende mantener constante su influencia durante el desarrollo de la investigación. Por ejemplo, si el ruido es una variable extraña en una investigación que estudia la relación de una intervención para mejorar la atención en escolares de 10 años, el investigador hará lo necesario para que esté presente, con la misma intensidad, durante todo el desarrollo del experimento.
- Balanceo: esta técnica de control, vinculada con la “Constancia”, tiene como objetivo equilibrar el efecto de una variable extraña manteniendo constante la proporción

de cada valor de la misma en todas las condiciones experimentales.

- Aleatorización: se utiliza fundamentalmente cuando desconocemos qué variables extrañas pueden influir en la investigación y de qué manera actúan. El principio de aleatorización se aplica tanto al asignar los sujetos a las diferentes condiciones experimentales, como al asignar los tratamientos a los diferentes grupos. La técnica se asocia con los diseños experimentales de grupos aleatorios.

La técnica garantiza que las variables extrañas se reparten presumiblemente de forma aleatoria entre todas las condiciones experimentales, por lo tanto entre, todos los sujetos que forman parte de la investigación.

Como se explicó anteriormente, al hablar del error aleatorio, la técnica no elimina las variables extrañas, pero sí impide que actúen de forma sistemática.

- Bloques: es una técnica asociada al diseño experimental de grupos aleatorios con bloques. Se utiliza cuando pensamos que el azar no puede garantizar la equivalencia de los grupos en el pretest en relación con la VD. Consiste en forzar la equiparación de los diferentes grupos en relación no con la variable dependiente, sino una variable de equiparación que correlacione altamente con la variable dependiente. No se hace directamente con la variable dependiente por dos razones: una porque en ocasiones no es posible hacerse y otra porque no evitar generar sensibilización al pretest.

- Control por el propio sujeto: el procedimiento implica la utilización de un diseño intrasujetos, de un solo sujeto o de un solo grupo.

La técnica consiste en aplicar a todos los sujetos, diversas condiciones experimentales, las posibles variables extrañas que pudiera haber, fundamentalmente relacionadas con los sujetos, se repartirían de manera diversificada entre la totalidad de las situaciones experimentales. La dificultad ocurre cuando no se pueden controlar algunas variables extrañas, pero en muchos casos se introducen otras, principalmente relacionadas con el error progresivo.

Contrabalanceo: tiene como objetivo repartir por igual los efectos del error progresivo en todos los tratamientos experimentales. Por tanto, el método de contrabalanceo no elimina el error progresivo, sino que lo distribuye por igual entre las diferentes condiciones experimentales.

Pelegrina y Salvador (1999) manifiestan que la finalidad del contrabalanceo es lograr que el conjunto de participantes ocupen el mismo orden dentro de la secuencia

experimental. Se pretende que cada sujeto esté expuesto a la acción de las condiciones experimentales en un orden diferente, pero de tal manera que en el conjunto total de condiciones experimentales, se aplique el mismo número de veces.

- Conversión de la variable extraña en variable independiente: convertir la variable extraña en variable independiente permite controlarla, pero claro, genera algún tipo de dificultad como la necesidad de mayor número de sujetos, una mayor complejidad metodológica y matemática al vernos obligados a utilizar un diseño factorial, etc.

- Simple y doble ciego: la estrategia de simple ciego consiste en que los sujetos experimentales desconocen la situación o tratamiento experimental al que pertenecen, de esa manera se elimina la amenaza a la validez las características de la demanda.

Por otro lado, la estrategia doble ciego implica que ni los sujetos ni el experimentador conocen a qué condición experimental pertenece un sujeto determinado. De esta manera evitamos que el experimento se contamine con variables procedentes del experimentador tales como sus expectativas.

- Estadísticas: son los propios procedimientos y técnicas cuantitativas las que se encargan de controlar la influencia de una variable extraña determinada. Un ejemplo de procedimiento matemático puede ser el análisis de covarianza.

Validez

Diversos autores manifiestan la necesidad de diferenciar la validez interna y externa para desarrollar garantías científicas en términos de calidad (Campbell y Stanley, 1966; Morales; 1981; Tejedor, 1981; Arnau, 1986; Pereda, 1987; Ato, 1995; Hernández Pina, 1997; Carbonell, 2000; León y Montero, 2000; Meltzoff, 2000; Pérez-Llantada y López de la Llave, 2001).

La validez interna, se relaciona con la posibilidad que tiene una investigación determinada de obviar toda posibilidad de hipótesis alternativa. Es decir, se debería relacionar el rigor y la precisión en los resultados. La validez externa en una investigación en particular tendría que generalizar los resultados.

El concepto de validez debe ser percibido como un continuo, no es algo que esté presente o no, es una característica que poseen todas las investigaciones en alguna medida y que está vinculado con el tipo de metodología desarrollada. Por ejemplo, Anguera (1990), hablando de la clasificación del método, expresa mediante la siguiente

figura la posición de la validez interna y externa en relación con el tipo de metodología utilizada (Figura 10).

Figura 10. Los métodos de investigación

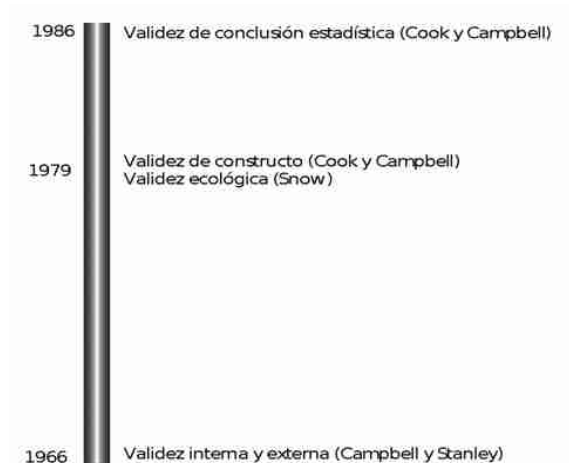


Fuente: adaptado de Anguera (1990)

El método y la validez se mueven en un continuo que va desde el polo experimental (validez interna) hasta el observacional (validez externa).

A continuación se presenta la Figura 11 que muestra el desarrollo del concepto de validez en el tiempo.

Figura 11. Desarrollo del concepto de validez en el tiempo



Fuente: adaptado de Anguera (1990)

Algunos de los aspectos de esta tipología se fundamenta, según Ato (1995), en las siguientes preguntas que el investigador se realiza de forma cotidiana durante el desarrollo de la investigación:

- ¿Existe una relación funcional establecida entre la variable independiente y la variable dependiente?: Validez de conclusión estadística o inferencial.
- Suponiendo que tal relación exista, ¿los resultados se deben a la variable independiente o éstos podrían haberse obtenido en ausencia de ella?: Validez interna.
- Suponiendo que la relación es presumiblemente causal, ¿qué constructos específicos de causa y efecto están implicados en ella?: Validez de constructo.
- Suponiendo que la relación es causal, ¿qué posibilidades tenemos de generalizar los resultados a otros sujetos, contextos y ocasiones?: Validez externa.

A continuación se resume la tipología antes comentada:

Validez interna

La validez interna permite al experimentador responder inequívocamente a la pregunta planteada en el problema de investigación eliminando toda posibilidad de hipótesis alternativa. Asimismo, cuando los resultados encontrados en la variable dependiente son únicamente efectos ejercidos por la variable independiente no hay contaminación experimental. Una vez determinada la relación entre dos o más variables, se puede afirmar que es una relación de tipo causal.

La validez interna debería ser considerada como el requisito mínimo imprescindible para interpretar el modelo, y por tanto, responder a la pregunta de si en realidad los tratamientos empíricos introducen una diferencia en un caso experimental concreto (Tejedor, 1981).

Validez externa

La validez externa se relaciona con la posibilidad que tenemos en una investigación particular de generalizar los resultados. El análisis de la validez externa permite determinar a qué poblaciones, a qué contextos, a qué variables puede generalizarse los resultados de la investigación.

Validez de constructo

Cook y Campbell (1979) definen la validez de constructo como el grado de correspondencia entre la medida de la variable dependiente y la manipulación de la independiente y el constructo teórico que se está midiendo o manipulando.

Según Pérez-Llantada y López de la Llave (2001), para conseguir una alta validez

de constructo, el investigador debe preocuparse de los siguientes aspectos de la investigación:

- Reflexionar sobre la forma en que deberían definirse los constructos teóricos.
- Aislar los constructos teóricos de interés de aquellos otros constructos afines que no va a ser analizados.
- Precisar las medidas o manipulaciones que pueden considerarse como indicadores adecuados de los constructos objeto de estudio.
- Tomar medidas múltiples o realizar múltiples manipulaciones de los constructos hipotéticos.
- Utilizar múltiples métodos para registrar las medidas o llevar a cabo las manipulaciones.

Validez ecológica

La validez interna y externa no plantean problemas en la comunidad científica en cuanto a su dimensión conceptual, hay un amplio consenso acerca de cuál es su significado y sus implicaciones en la investigación científica, pero no ocurre lo mismo con la validez ecológica.

En tal sentido, Snow, un eminente psicólogo educativo que en 1979, comenta la dificultad para elaborar una teoría consolidada sobre psicología educativa, debido a los problemas que generan las generalizaciones inadecuadas en la investigación experimental.

Snow (1979) sostiene que en la validez externa deben ser contemplados tres aspectos:

- La validez de la población, la selección en términos de Campbell y Stanley.
- La validez ecológica, la reactividad de los dispositivos experimentales en términos de Campbell y Stanley.
- La validez referente, la posibilidad de generalizar a otras variables dependientes, algo que Campbell y Stanley sólo mencionan de pasada (Morales, 1981).

La validez ecológica es para Snow (1979) es una parte de la validez externa, y hace referencia a las dificultades que en la investigación experimental se tiene para generalizar los resultados como consecuencia de la poca representatividad de la

situación en estudio, por la artificialidad de los contextos en los que se realiza la investigación.

Validez de conclusión estadística

Este tipo de validez se relaciona con el proceso de inferencia que todo investigador realiza acerca de la posible relación de causalidad entre una variable independiente y una dependiente. Este tipo de validez está vinculado, por ejemplo, con la violación de los supuestos del modelo estadístico al utilizar una prueba paramétrica cuando los datos no lo permiten.

El concepto de validez en la investigación cualitativa

La seguridad científica en los resultados obtenidos mediante procedimientos propios de la investigación cualitativa debería ser relacionada con el concepto de validez, entendida en contexto, y acudiendo a la terminología de Guba (1983) la credibilidad. Por otro lado, García Jiménez (1989) al referirse al concepto de credibilidad propuesto por Guba, sostiene que es un ideal que se persigue a partir de la relación observada entre las interpretaciones del investigador y sus fuentes de información. Entonces, al referirnos a validez es necesario considerar la descripción o interpretación compartida por varias personas sobre un determinado aspecto de la realidad (Smith y Heshusius, 1986), o a la comprobación de los datos con los miembros de los grupos que son la fuente relevante (Guba, 1983), o al ajuste que se produce entre la descripción hecha por el investigador y la cultura estudiada (Erickson, 1979).

Guba y Lincoln (1985) elaboran la siguiente tabla (ver tabla 2), la relación establecida entre los conceptos de credibilidad (o validez) en la investigación cualitativa y la cuantitativa.

Tabla 2. Relación entre conceptos de credibilidad en investigación cuantitativa y cualitativa

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa o generalizabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba y Lincoln (1985)

En base a los aspectos considerados en la tabla 2, se puede inferir que:

- Valor de verdad: los investigadores naturalistas se preocupan de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones contrastándolas con las fuentes de obtención de datos. Esta comprobación de la credibilidad implica comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos relevantes.
- Aplicabilidad: el paradigma naturalista sostiene que las generalizaciones propias del paradigma cuantitativo no son posibles porque los fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos, y a los contextos en los que se desarrollan. Sin embargo, piensan que ello no impide que se pueda realizar alguna transferencia entre dos contextos como consecuencia de ciertas similitudes esenciales entre ellos. Esta transferencia es posible cuando se posee bastante información del contexto situacional.
- Consistencia: el concepto de consistencia, análogo a fiabilidad en términos cuantitativos, no implica estabilidad, excepto por la influencia del azar, sino variación que se atribuye al error, a los cambios en el contexto, al aumento de la pericia en el manejo de instrumentos, etc. Esto es así porque el científico naturalista no interpreta la realidad como única y estable, sino como plural en la que los instrumentos son habitualmente los propios seres humanos, que cambian no sólo como consecuencia del error, sino como efecto del propio desarrollo del conocimiento, por ejemplo. De esta manera la falta de consistencia, o la inestabilidad, o al menos parte de ella, puede ser real, no sólo error.
- Neutralidad: el término cuantitativo de neutralidad es objetividad. En la medida en que los resultados son independientes del investigador. Por tanto, presumiblemente la objetividad está garantizada por la metodología; de esta manera si los métodos son explícitos, abiertos, replicables, etc., entonces la objetividad está garantizada. En el paradigma naturalista, se considera la naturaleza de los procesos investigados, seres humanos, actitudes, etc., son conscientes del problema que plantea la neutralidad cuando se analizan múltiples realidades y por tanto se le asigna juicios de valor. Según Scriven (1972), los naturalistas trasladan el peso de la naturalidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o del método, sino de la confirmabilidad de los datos producidos. Por su parte, Anguera (1995), manifiesta que considerando las características de la metodología cuantitativa, pueden surgir dudas acerca de las garantías científicas en este tipo de investigaciones. A su vez, evidencia que existen diversos marcos de exigencia (Erikson, 1986; Zabalza, 1991) respecto a las condiciones de legitimidad metodológica, las cuales se detallan a continuación:

Representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (validez semántica de la investigación)

El requisito se relaciona con la identificación de las diferentes perspectivas de significación, con la correcta contextualización y con la constatación de la objetividad de los sucesos que se produzcan. En tal sentido, Zabalza (1991) sostiene la necesidad de considerar el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- Ampliar al máximo el contexto de análisis de manera que se puedan incorporar a la situación analizada todas las variables, sujetos o elementos que puedan resultar significativos en relación con el ámbito estudiado. En este sentido, se recomienda la triangulación, o uso complementario de varias (al menos tres) modalidades de recogida de datos, como método para minimizar las carencias de algunas de ellas al complementarse con las virtudes de las otras.
- Describir el proceso seguido para obtener y analizar la información. La no estandarización y uniformidad en los procesos seguidos en la investigación cualitativa exige que el investigador informe de cómo planteó y desarrolló cada uno de los pasos de la investigación, de manera que ésta pueda ser valorada y, en su caso, replicada en otros contextos.
- Configurar la investigación como un auténtico proceso de búsqueda deliberativa en el que se presentan y resuelven dilemas de muy diferentes órdenes, y sobre los que hay que tomar decisiones, por ejemplo, sobre si anotar un fenómeno observado, si conceder o no relevancia a una determinada dimensión de un texto, etc.

Fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye (validez hermenéutica 1 de la investigación)

En la metodología cualitativa, al basarse fundamentalmente en interpretaciones, la dialéctica entre inductivismo y deductivismo adquiere una especial relevancia. Se considera que no se puede comprender sin un bagaje previo de preconcepciones, ni tampoco al margen del equipamiento interpretativo del investigador. Pero este marco interpretativo previo no debe constituir una barrera, sino que debe ser interpretado como un conjunto de componentes cognitivos y experienciales que alteran los contenidos atendiendo a cada nuevo proceso de conocimiento e interpretación.

1. En el siglo XIX, los teóricos de la hermenéutica Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey, entendían la comprensión de los textos como un proceso de reconstrucción psicológica, es decir, de reconstrucción, por parte del lector, de la intención original del autor.

Dinámica relacional de la investigación (validez pragmática).

Se relaciona con cuestiones relativas al método, a la optimización de los procesos que se estudian, y a salvaguardar los datos de las personas que participan en la investigación. Se concreta en los siguientes aspectos:

- Indicación a los participantes de los objetivos del trabajo y , en su caso información sobre el proceso de negociación previa.
- Audiencia a las que deben acudir los distintos colectivos, o comunidades, o individuos relacionados con el objeto de estudio.

Conclusiones

En consecuencia, desarrollar investigación experimental como cuasi experimental que garantice calidad, es necesario considerar como mínimo cinco estándares generales, los cuales se describen a continuación:

- Ajuste entre procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis: la forma en que serán recogidos y analizados los datos dependerá del tipo de investigación que se esté desarrollando, y no al contrario. Debería existir coherencia entre las cuestiones de investigación y los procedimientos seguidos.
- Aplicación eficaz de la recogida y análisis de datos: se requiere competencia en el modo de diseñar los instrumentos, de recoger los datos y de analizarlos para que la investigación tenga credibilidad en las conclusiones.
- Coherencia con el conocimiento previo: las investigaciones deberían ser desarrolladas de manera que permitan la comparación con otras investigaciones realizadas desde la misma perspectiva teórica.
- Tomar consideración de las restricciones derivadas de los valores: la investigación pudiese desarrollarse considerando la contribución a la mejora de la práctica educativa y que permita respetar ciertos criterios éticos en cuanto a su concepción.
- Globalidad: la investigación debe responder de modo holístico a los cuatro estándares anteriores.

Referencias

- Anderson, D. Ch. y Borkowski, J. G. (1978). *Experimental Psychology. Research tactics and their applications*. Glenview (Illinois): Foresman and Co.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau et al., *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*, (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (1995). *Metodología cualitativa*. Madrid: Síntesis.
- Arnau, J. (1990). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Ato, M. (1991). *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento. I. Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- Ato, M. (1995). Conceptos básicos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología*, (45-72). Madrid: Síntesis.
- Boring, E. G. (1978). *Historia de la Psicología Experimental*. México: Trillas.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasiexperimental designs for Research*. Chicago: Rand McNally. (Traducción en Buenos Aires, Amorrortu, 1973).
- Cook, T. S. y Campbell, D. T. (1979). *Quasiexperimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cordaro, L. y Ison, J. R. (1963). Psychology of the scientist: X, Observer bias in classical of the planarian. *Psychological Reports*, 13, 787-789.
- Eisenhart, M. A. y Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1979). *On standards of descriptive validity in studies of classroom activity*. Occasional Paper, 16. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching.

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Edit.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Fontes de Gracia, S. y Fontes de Gracia, A. I. (2001). El control experimental. En S. Fontes de Gracia et al., *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- García Jiménez, E. (1989). *Proyecto docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Greenspoon, J. (1955). The reinforcing effect of two spoken sounds on the frequency of two responses. *American Journal of Psychology*, 68, 54-61.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. CSE monograph series in evaluation. N° 8*. Los Ángeles (CA): Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. G. (1979). Naturalistic inquiry. *Improving Human Performance Quarterly*, 8, 268-276.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández Pina, F. (1997). La Investigación experimental. En L. Buendía et al., *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 341-356.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill.
- León, O. G. y Montero, I. (2000). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- McGuigan, F. J. (1960). Variation of whole-part methods of learning. *Journal of Education Psychology*, 51, 213-216.
- Morales, J. F. (1981). La validez interna y externa de los diseños experimentales. En

- J. F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología*. Madrid: UNED.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza.
- Orne, H. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*, 17, 776-783.
- Pelegrina, M. y Salvador, F. (1999). *La investigación experimental en psicología. Fundamentos científicos y técnicas*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pereda, S. (1987). *Psicología experimental*. Madrid: Pirámide.
- Pérez-Llantada, M. C. y López de la Llave, A. (2001). La validez en la investigación. En S. Fontes de Gracia et al., *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Rodrigues, A. (1977). *Investigación experimental en Psicología y Educación*. México: Trillas.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rosenthal, R.; Fode, K. L.; Friedman, C. J. y Vivan-Kline, L. L. (1960). Subjects' perception of their experimenters under conditions of experimenter bias. *Perceptual and Motor Skills*, 11, 325-331.
- Rosenthal, R. y Persinger, G. W. (1962). Let's pretend: subjects' perception of imaginary experimenters. *Perceptual and Motor Skills*, 15, 73-74.
- Rosenthal, R. (1963). Experimenter attributes as determinants of subjects' responses. *Journal of Projective Techniques*, 27, 324-331.
- Rosenthal, R. y Fode, K. L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioural Science*, 8, 183-189.
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioural research*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- Ruiz Fernández, M. A. (1981). La naturaleza del control experimental. En J. F. Morales Domínguez, *Metodología y Teoría de la Psicología*. Madrid: UNED.
- Scriven, M. (1972). Objectivity and subjectivity in educational research. En Lawrence G. Thomas (Ed.), *Philosophical redirection of educational research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Snow, R. E. (1979). Diseños representativos y cuasirepresentativos para la investigación en la enseñanza. En F. Alvira et al., *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Tejedor, F. J. (1981). Validez interna y externa en los diseños experimentales. *Revista Española de Pedagogía*, 151, 15-40.
- Willems, E. P. y Raush, H. L. (1969). *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.

Eje temático II:

Liderazgo pedagógico para el aprendizaje colaborativo y cooperativo

Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico

Antonio Bolívar

Doctor y Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha trabajado en los campos de educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación del profesorado, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizativo e investigación biográfico-narrativa, sobre los que ha publicado una veintena de libros y más de un centenar de artículos. El año 2014 participa como docente del Magíster en Gestión Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: abolivar@ugr.es

Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar en torno a la necesidad imperante de transitar desde una mirada de gestión burocrática hacia una perspectiva que desarrolle un liderazgo pedagógico compartido entre los profesionales de la comunidad escolar. Este reto plantea una cultura escolar cohesionada, un liderazgo distribuido entre docentes y directivos con el propósito de transformar la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje que permita mejorar tanto la práctica docente como los aprendizajes del estudiante

Introducción

Un modelo burocrático, centrado en la gestión, de dirección escolar presenta graves déficits para incidir en el mejoramiento de la escuela. En su lugar, el liderazgo educativo o pedagógico se está convirtiendo en un factor crítico de primer orden en las escuelas que progresan. Por esto, conviene plantearse qué tareas y responsabilidades deban tener los directivos de nuestras escuelas y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos cambios en su formación, acceso y selección y, también, en la estructura organizativa de los establecimientos. Mientras tanto, se precisan políticas de fortalecimiento del rol directivo, máxime cuando partimos de una debilidad institucional en la estructura organizativa.

Una preocupación común, a nivel internacional, es qué se puede hacer, aquí y ahora, para dinamizar las escuelas, de modo que puedan proporcionar buenos aprendizajes para todo su alumnado; más allá de confiar en su profesorado. Tras décadas promoviendo grandes reformas educativas externas, hoy existe un amplio consenso sobre la escasa capacidad que tienen para transformar significativamente la realidad educativa (Darling-Hammond, 2001; Fullan, 2002). Por otro, progresivamente, el establecimiento educacional se ha constituido como unidad básica del cambio y la mejora educativa. Capacidad para tomar decisiones propias y dirección pedagógica se convierten en dos potentes dispositivos para que las escuelas, como organizaciones, puedan dar respuestas organizativas personalizadas acordes con las demandas de sus respectivos contextos. El liderazgo educativo o pedagógico de la dirección escolar y de los equipos directivos adquiere –así– el carácter de un factor crítico de primer orden.

Algunas razones crecientes fuerzan a potenciar el papel del liderazgo de la dirección, particularmente en países como España o Chile en que, por determinadas razones históricas, ha gozado de una debilidad institucional en los establecimientos públicos que, en los últimos tiempos, se ha ido mostrando claramente insuficiente (Bolívar, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012). Actualmente, en una regulación ‘postburocrática’, el incremento de autonomía y la responsabilidad por los resultados exigen el papel de un liderazgo por parte de la dirección escolar (Bolívar, 2013). Una organización escolar en exceso rígida impide resolver los problemas, siempre contextualmente situados, por lo que se tiende a un desplazamiento de la responsabilidad a los propios establecimientos. Esto genera una presión sobre la dirección escolar con las tensiones propias entre la responsabilidad individual y las demandas colectivas (padres, administración, profesorado).

De una dirección administrativo-burocrática a un liderazgo pedagógico

La dirección escolar en Chile como en España actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado y esclerotizado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, cada vez está más extendido y aceptado que son los propios establecimientos educacionales, sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados de su escuela y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos de mejora. En un Informe reciente sobre los procesos de mejora en Chile (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014) se resalta que la unidad clave de mejora es la escuela, no los docentes aisladamente, ni una sala de

clase o curso en particular y que en dichos procesos se involucran a todos los actores de una comunidad educativa y a varios sectores de aprendizaje. Entre otros factores, el liderazgo escolar es un factor crítico en la articulación de la escuela como un proyecto conjunto.

Muchas cosas se pueden intentar mejorar en educación, unas con efectos más inmediatos y otras a más largo plazo. La dirección escolar constituye un sector estratégico por sus potencialidades en la mejora educativa. Es claro que no hay escuela que funcione bien sin un equipo directivo detrás, que anima, apoya y potencia –de modo colectivo– las acciones individuales. Por esto, un extenso discurso pedagógico, en los últimos años, aboga por una mayor capacidad y competencia educativa de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. Desde esta perspectiva,

“la dirección es la principal fuente de liderazgo en un centro escolar y juega uno de los papeles más relevantes en la promoción del cambio para mejorar. Estrategias que mejoran los logros medibles de los alumnos representan una dimensión esencial del trabajo de líderes exitosos, constituyendo otra dimensión importante las estrategias que construyen y mantienen una serie de otros efectos personales y de bienestar social” (Day et al., 2010: 19).

De acuerdo con las orientaciones reflejadas en las experiencias y literatura internacional, la agenda próxima es pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o dirección pedagógica, como un factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación. La propia OCDE decidió intervenir en esta dimensión, a través de su programa titulado Mejorar el liderazgo escolar (*Improving school leadership*). Justifica su relevancia afirmando:

“El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable” (Pont, Nusche y Moorman, 2008: 9 y 19)

Con buen criterio, igualmente, la OCDE pensó que muchas cosas se pueden intentar mejorar en educación, unas con efectos más inmediatos y otras a más largo plazo. La dirección escolar constituye un sector estratégico en sus potencialidades de la mejora educativa. Como señalan Weinstein y Hernández Vejar (2013):

“Chile no es una excepción en esta materia. A partir de la última década, se han tomado diversas medidas tendientes al fortalecimiento del liderazgo directivo, al mismo tiempo que se ha avanzado en la investigación en el área”. (Weinstein y Hernández Vejar, 2013: 53)

El modelo administrativista-burocrático de dirección escolar presenta –en las sociedades complejas de la modernidad tardía– graves déficits para incidir en dicha dinamización. Limitarse a la gestión burocrática de los establecimientos escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. Hay un cierto consenso, evidenciado por la investigación (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Leithwood y Louis, 2011), acerca de que las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de directivos que contribuyen activamente (dinamizan, apoyan, animan) a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tiene que enfrentarse. La dirección de las escuelas es un factor clave en la mejora escolar, especialmente en promover y gestionar una buena educación. Ahora bien, los directivos escolares en Chile han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo pedagógico (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). Institucionalmente hay graves limitaciones y una debilidad estructural para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

Conscientes de que la regulación burocrática es incapaz de conseguir el éxito educativo, se comienza a apostar por una autonomía en la toma de decisiones y unos equipos directivos con capacidad para articularla en sus respectivas escuelas en función proyectos de mejoramiento de la acción educativa. Por esto, todo un amplio discurso pedagógico aboga en los últimos años por una mayor capacidad y competencia educativa de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional. Determinadas investigaciones sobre la dirección en Chile ponen de manifiesto los déficits de la dirección al respecto (Ulloa, Nail, Castro y Muñoz, 2012). En este contexto, conviene plantearse cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de nuestros centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos cambios en su formación, acceso y selección y, también, en la estructura organizativa de los colegios e institutos.

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. La primera responsabilidad de la escuela es preciso garantizar el éxito educativo a todo su alumnado. Se impone una convergencia con la evidencia internacional: dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando –cuando ejerce un liderazgo pedagógico– alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares.

Entre los caminos que van abriendo las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en el ejercicio de la dirección escolar en Chile. Romper la pesada tradición de que cada profesor, inviolablemente, es ‘dueño’ de su aula y funciona de modo independiente, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo del colegio es algo costoso, dado que la estructura institucional lo impide. Una larga tradición, ‘empotrada’ en la cultura escolar, hace que el director de la escuela pública no suele saber lo que ocurre en las aulas y si lo conoce (por vías indirectas) no debe intervenir (Elmore, 2010; González, 2011). Pero si la primera responsabilidad de las escuelas y colegios es conseguir el éxito educativo de todo su alumnado, la dirección escolar tiene inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje (leadership for learning) que ofrece la escuela, con todo lo conflictivo que pueda ser (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013).

A su vez, lo que hace atractivo este discurso –y prácticas– es que reivindicar esta dimensión en absoluto va vinculado a reclamar más poder para quien ocupa formalmente la dirección en una posible pirámide; al contrario, en esta nueva perspectiva la iniciativa e influencia está distribuida horizontalmente entre todos los miembros de la escuela. Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido (Harris, 2012). De enfoques gerencialistas, con el liderazgo pasamos a marcar unas metas consensuadas y a lograr el compromiso de los implicados en torno a ellas. Esto plantea retos y tareas nuevas a los equipos directivos que deberán tender a hacer de la escuela un proyecto conjunto de acción, sin el que no cabe propiamente dicho un liderazgo pedagógico.

Una dirección escolar que marca la diferencia

A partir de los ochenta emergen perspectivas que ponen de manifiesto que el

centro escolar marca una diferencia en la calidad de la educación ofrecida. Dependerá de los procesos que tengan en su seno y del modo como se ejerza la dirección para que dicha diferencia pueda ser mayor o menor. La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto o, mejor, mediado: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones y el contexto para que se trabaje bien en ellas. La investigación demuestra que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos. Si bien los factores externos son condicionantes, no son determinantes a lo que la escuela puede hacer. La creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director.

La función principal de los equipos directivos debiera ser dirigir y liderar pedagógicamente el Proyecto Educativo de centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. En este contexto, conviene plantearse cuáles son las tareas y responsabilidades que deban tener los directores y directoras de nuestros centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos cambios en su formación, acceso y selección y, también, en la estructura organizativa de los colegios e institutos.

A su vez, lo que hace atractivo este discurso (y prácticas) sobre el liderazgo pedagógico es que no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de una posible pirámide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida horizontalmente entre todos los miembros de la escuela. Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, en un modelo burocrático agotado, sino de que el liderazgo de la dirección consiga hacer del centro un proyecto conjunto centrado en el aprendizaje, para lo que precisa de concurso del profesorado (y familias), siendo –por tanto– el liderazgo algo compartido o distribuido. De enfoques gerencialistas, con el liderazgo hemos pasado a marcar unas metas consensuadas y lograr el compromiso de los implicados en torno a ellas. Esto plantea retos y tareas nuevas a los equipos directivos que deberán tender a hacer de la escuela un proyecto conjunto de acción, sin el que no cabe propiamente dicho un liderazgo pedagógico.

Para esta dirección escolar que quiere marcar una diferencia, en los últimos años, se habla de un liderazgo para el aprendizaje, vinculando el ejercicio de liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Resultaría algo obvio o evidente: para eso están las escuelas y los equipos directivos. Y, sin embargo, podemos preguntar por qué esta obviedad resulta novedosa en nuestros contextos educativos: la dirección no ha tenido

que ver con los resultados de aprendizaje de los alumnos, que suele ser una responsabilidad individual del profesorado. El éxito de la dirección escolar, entonces, debiera cifrarse en el impacto (normalmente indirecto, puesto que está mediado por la labor docente) en los aprendizajes de los alumnos. Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes.

De ahí que las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje de su profesorado, así como aunar dichos esfuerzos, para así incrementar los resultados de los alumnos. Si bien es precisa una buena gestión de la escuela, ésta no basta si no posibilita buenos aprendizajes de los estudiantes. Los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos en gran medida motivando a los profesores y fomentando el sentido de ‘comunidad profesional’, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza. Esta intervención en lo pedagógico puede ser directa (centrada en mejorar la enseñanza) o indirecta (focalizada en crear las condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, ‘marca una diferencia’, puesto que hay una conexión crítica entre liderazgo y mejora de aprendizajes (Bolívar, 2010). Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito.

Liderazgo pedagógico: Un liderazgo para el aprendizaje

Actualmente hay un cierto consenso internacional, por lo demás obvio, de que si los establecimientos educacionales están para que los alumnos aprendan, una buena dirección se subordina a que mejoren los aprendizajes de los alumnos. No puede seguir siendo dependiente solo de lo que cada profesor o profesora haga. Por eso se habla de “liderazgo para el aprendizaje”, que lo vincula con el aprendizaje del profesorado, en primer lugar, y con el del alumnado, en segundo. El equipo directivo toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Como señala un libro reciente (Bellei et al., 2014), confirmando en Chile lo que sucede a nivel internacional, el corazón del mejoramiento es la gestión técnico pedagógico: la forma de organizar el tiempo escolar, la enseñanza, la evaluación y la gestión curricular que refuerza la responsabilidad y compromiso profesional de los docentes. Si la enseñanza no mejora, la calidad de la educación tampoco lo hará.

Por esto, justamente, si la dirección debe conseguir el éxito educativo, necesariamente tiene que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece su centro. Esta no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. Liderazgo ‘pedagógico’ es el que sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos. La gestión administrativa y burocrática, que ocupa la mayor parte del tiempo habitual de los directivos, se subordina a la dirección pedagógica.

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. La investigación ha estudiado qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, influyendo positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. En una excelente investigación de Leithwood & otros se han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos (Tabla 1).

Tabla 1. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje

Dimensiones	Definición	Prácticas
Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo)	Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos.	Identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de
Desarrollar al personal	Habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.	Desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor
Rediseñar la organización	Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.	Creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículo, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos	Supervisar la sala de aula. Motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

equipo directivo debe crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, de la organización y, en último extremo, del alumnado. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clase. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a rediseñar los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser ‘líderes pedagógicos de la escuela’. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

Más allá de la persona que ocupa una posición formal de autoridad, desde la que pudiera controlar y ordenar; se impone implicar, motivar y animar a la gente a desarrollar lo mejor de sí mismos en las tareas asignadas. De ahí que se hable de liderazgo relacional: promover la interdependencia de las personas como base para construir y mantener un clima de confianza y compromiso por la mejora de los aprendizajes.

Un liderazgo compartido para incrementar el éxito educativo

Actualmente hablamos menos de líderes que de liderazgo. No se trata focalizarse en individuos que ocupen determinadas posiciones formales, como si en una organización todo pudiera depender de uno cuanto de ‘liderazgo’, como una red de influencias más amplias. El liderazgo se ‘resignifica como capacidad o cualidad de la organización escolar’ (Maureia, Moforte y González, 2014: 140) El liderazgo es, por un lado, distribuido o compartido; por otra, en los centros educativos debe ser un liderazgo del y para el aprendizaje. Esto no se puede lograr sin configurar el centro como una comunidad profesional que trabaja en torno a un proyecto conjunto de acción. Si una de las claves de la mejora parece estar en una cultura escolar cohesionada, el liderazgo educativo y configurar el establecimiento como una comunidad profesional de aprendizaje, han sido los dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido.

El liderazgo y ‘mover’ la escuela no suelen ser acciones de una sola persona. Compartir el liderazgo implica que, tanto los líderes formalmente identificados como los informales, ejercen influencia en los demás y logran comprometerlos en la mejora

dado que el aprendizaje no suele aparecer de modo contingente o accidental, el de la organización. Los mejores líderes son aquellos que saben distribuir el liderazgo entre su personal y comunidad, comparten responsabilidades y tareas, aprovechando y potenciando las capacidades de cada uno de sus docentes. Son formas más horizontales que verticales, las que contribuyen a construir capacidades y a incrementar el ‘capital social’ de una escuela, vinculada a su comunidad.

El progresivo incremento de responsabilidades y la propia complejidad de liderar y gestionar las escuelas hace que ya no sea sostenible un liderazgo individual, tipo heroico. De acuerdo con las conceptualizaciones más potentes entendemos por liderazgo distribuido como las interacciones colectivas entre los miembros de la escuela que tienen (o llegan a asumir, formal o informalmente) responsabilidades de liderazgo. Estas interacciones se pueden dar por medio de una colaboración espontánea en el trabajo o por prácticas institucionalizadas. No debe confundirse con delegar tareas o responsabilidades entre el personal, para ‘aliviar la carga de trabajo’ de los directores; sino de articular una capacidad colectiva de liderazgo. Más que dividir el trabajo tiene que ver con compartir responsabilidades, tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Liderazgo distribuido: principios de acción y perspectivas erróneas

Principios de acción	No es liderazgo distribuido
Compartir responsabilidades en una acción concertada	Delegación de tareas (dividir el trabajo) entre los miembros
Liderazgo múltiple, en una relación interactiva (no estática ni unidireccional)	Roles y posiciones definidos de antemano, en una estructura vertical o jerárquica
Proceso relacional en redes complejas en toda la organización (holística)	Acciones individualizadas, cada una centrada en su propio nivel
Convergente: centrada en la mejora de la enseñanza colectivamente	Aditiva: suma de partes sin influencia recíproca

Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

Liderar es –así– capacitar o empoderar a otros, pues es la suma de voluntades y conocimiento profesional la que puede lograr la mejora de la escuela. Las experiencias indican que compartir el liderazgo en el seno de la escuela es un factor que favorece el aprendizaje de los alumnos. La forma como se distribuye el liderazgo puede ser variada y la investigación demuestra que unas tienen más incidencia que otras. En los últimos años, se ha destacado la “confianza” como una dimensión esencial para una progresiva y efectiva distribución del liderazgo. De este modo, las principales tareas de un liderazgo en esta dirección es fomentar la colaboración profesional,

desarrollar las capacidades de su personal y de la propia escuela como organización.

Si el liderazgo no debe descansar en una única persona, ni está ligado sólo a la posición formal del director, el que esté distribuido, ampliado o compartido no debe entenderse como delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás. En su lugar, el liderazgo distribuido es resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, iniciativa y cooperación del personal. Los líderes formales –en su orientación transformadora– se preocupan, en estos casos, de desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación. Cada ámbito de trabajo (Departamentos, ciclos, padres, etc.), ha de asumir los roles de liderazgo en las áreas en las que son competentes o están preparados. El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. Cada equipo y área conoce las habilidades y conocimientos de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación.

Más que desvalorizar o diluir el papel del director en la organización, por tanto, es dinamizar la organización porque, sin el concurso de todos, el centro escolar no puede responder adecuadamente a la tarea de ofrecer una buena educación. Como dice Elmore (2010), el liderazgo distribuido no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien, implica que la función de los líderes directivos consiste principalmente en desarrollar las competencias y conocimientos de las personas de la organización.

El liderazgo se liga –así– a un proceso social de construir consensos en torno al proyecto educativo institucional que vertebró la acción de la escuela, por otro, poner los medios para que se lleven a cabo eficientemente. Sin duda esto implica cambios en los modos de ejercer la dirección el liderazgo. De este modo, una organización más compleja requiere mayor coordinación. Si queremos que los demás asuman funciones propias, la dirección ha de ser más cooperativa. Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad). Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje, el liderazgo puede ir poco lejos.

Un liderazgo en una escuela que aprende

Si una escuela funciona bien no lo será por el solo efecto de una persona, sino porque ésta ha sabido desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás,

haciendo que la organización funcione bien. Todo lo anterior se resume en hacer de las escuelas unas organizaciones para el aprendizaje. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento escolar. Se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Por ello, constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, incrementar el capital social, promoviendo unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora.

Si a menudo se propone crear una nueva cultura de aprendizaje para los alumnos, es preciso resaltar que esto no sucederá del todo si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. Podemos, por eso, representar una organización para el aprendizaje con la Figura 1.

Figura 1. Organización para el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

Los aprendizajes de los alumnos dependen, obviamente, de la interacción de un conjunto de factores, pero –en último extremo– de que el profesorado aprenda a hacerlo mejor. Es tarea del liderazgo pedagógico rediseñar la escuela para que sea posible una cultura de trabajo en equipo con proyectos comunes e intercambios de experiencias, al tiempo que pueda verse enriquecidos con apoyos externos. A su vez, al nivel más cercano del aula, se debe aprender de la práctica basada en datos y con metodologías eficaces. En este contexto, el liderazgo contribuye a incrementar el aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización.

En una organización que aprende la dirección no se sitúa en la cumbre de la pirámide, sino mediando en una red de relaciones: delegar responsabilidades, desarrollar una toma de decisiones cooperativas, compartir la autoridad, hacer que entre todos en la escuela se muevan. La labor del directivo se orienta a ser un coordinador, facilitador y dinamizador de un colectivo de profesionales, con una función de agente de cambio (proactivo, capaz de inspirar, inducir líneas y proyectos, motivar y persuadir). En una organización que aprende a hacerlo mejor, el liderazgo de la dirección se diluye, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. En fin, siendo más estimulante, no por eso deja de ser más complejo, donde las tareas y funciones superan la asunción en exclusiva por un rol específico.

Hacer de la escuela un proyecto conjunto centrado en el aprendizaje

Conviene entender el liderazgo como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una comunidad con un sentido de propósito compartido. El liderazgo llega a identificarse con una forma de aprendizaje recíproco, en el seno de una comunidad y con el propósito de mantenerla, para la mejora de la misión común que tienen entre manos. Dicha reciprocidad, que permite construir relaciones de confianza y respeto mutuo, posibilita convertirse en co-aprendices. Las nuevas demandas a la escuela exigen un liderazgo en todos los niveles, no limitado a los directivos, que poco lejos pueden ir sin la implicación del personal. A su vez, toda una larga tradición en los últimos veinte años lleva proclamando la importancia del trabajo colegiado entre el profesorado para su desarrollo profesional. Esta colegialidad ha abocado, como forma de configuración práctica, en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

La idea simple, pero potente, es que si los centros escolares están para satisfacer las necesidades del alumnado, para lograrlo, paralelamente deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, desarrollar y aprender juntos.

El aprendizaje se realiza, conjuntamente, de modo colectivo y en colaboración. Además, no basta el trabajo en equipo, si el trabajo en comunidad no está focalizado en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Por eso se llaman ‘de aprendizaje’: aprendizaje del profesorado para la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Un sentido de comunidad profesional permite conectar la interdependencia con resolver los problemas juntos mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. Siendo difícil hacerla realidad en las escuelas, una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. Aunque ha recibido formulaciones variadas en la literatura, en conjunto, una comunidad profesional se refiere a las acciones del profesorado que tienen capacidad para generar una identidad del grupo basada en valores compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje que, por eso, dan lugar a incrementar el desarrollo profesional y la interdependencia (Bolívar, 2012).

No se puede indefinidamente seguir predicando, que hay que colaborar. Si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de proclamarlo, es preferible crear las estructuras y contextos que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Desde luego sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de las condiciones de trabajo no se van a alterar los modos habituales de hacer. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr una cultura escolar favorable a lo que se quiere.

Parece obvio que el trabajo conjunto aporta un conjunto de beneficios. Cuando en un centro sus equipos directivos y profesorado trabajan juntos, como si fuera una comunidad preocupada por mejor hacer su trabajo, esto tiene un impacto en el incremento de los aprendizajes y resultados del alumnado. Tomar el centro como un lugar de aprendizaje exige algunas prácticas (visión compartida, cultura de trabajar juntos, eficacia en la identificación y resolución de problemas) e, igualmente requiere proceso de participación y construcción social, que comparten intereses, experiencias o identidades. En fin, un centro que lucha por configurarse como una cultura de aprendizaje (aprender entre el profesorado para mejorar el aprendizaje del alumnado) no es posible sin una cultura escolar y contexto que puedan facilitarlo, como la siguiente: un enfoque centrado en el aprendizaje, en la mejora de los resultados, la investigación y la práctica reflexiva; trabajo en equipo (por cursos, niveles o proyectos); toma de decisiones y responsabilidades compartidas; estructuras de coordinación,

liderazgo educativo. A la vez, un fuerte sentido de comunidad, vinculado a un compromiso por hacer bien las cosas, es el terreno propicio para el incremento de la profesionalidad.

Cómo hacer del centro un proyecto conjunto de acción educativa

Naturalmente no hay recetas mágicas ni vías expeditas que conduzcan a la situación. También en esto “cada centro es un mundo”. Pero sí hay muchas experiencias exitosas que tienen algunos pasos en común. Normalmente, en primer lugar, se requiere partir de un diagnóstico de la situación y capacidades del centro escolar para iniciar un proceso de mejora. A su vez, de acuerdo con las experiencias, depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes:

[a] Centrarse en los procesos de aprendizaje, tanto de los alumnos como del propio profesorado. Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción

[b] Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje. El papel del liderazgo del equipo directivo es fundamental para hacerlos posible. Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Establecer y mantener una escuela como CPA no puede hacerse sin el apoyo firme y sostenido de los directivos, que deben crear un contexto (normas y cultura de colegialidad) que refuerce las prácticas de las CPA.

[c] Desarrollar otros recursos sociales. Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Desde una perspectiva de capital social, la confianza cumple un papel imprescindible en las interacciones humanas que acontecen en un centro escolar y un ingrediente necesario para la cooperación social. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración.

[d] Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio. Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. Es tarea del líder formal posibilitar tiempos y espacios. Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje

colectivo: coordinación, mecanismos de comunicación, roles interdependientes, gobierno conjunto, colaboración, etc., precisan de estructuras organizativas que los sustenten.

[e] Interacción y relación con agentes externos. Los apoyos de asesores y facilitadores externos pueden jugar un papel de primer orden. Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Los inputs externos son precisos para revitalizar las situaciones y sugerir otros posibles modos de hacer. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo. Determinadas estrategias pueden contribuir a la sostenibilidad, como las redes de apoyo con otras escuelas y la comunidad.

Si queremos formar una comunidad profesional se requiere modificar la forma en profesores interactúan, de modo que el trabajo cotidiano plantee retos y oportunidades para la colaboración docente. Es evidente que, en la práctica, las comunidades escolares están compuestas de culturas heterogéneas, donde hay una diversidad de visiones y creencias están en manos de los miembros de esos grupos. El asunto suele jugarse en saber abordar las diferencias, promoviendo la inclusión, tratar abiertamente con los conflictos y respetar las diversas perspectivas a través de una reflexión crítica. Los supuestos (valores compartidos, interdependencia, inclusividad, compromiso colectivo) que envuelven el discurso de las comunidades profesionales no son fáciles. En fin, nos movemos dentro de la micro-política del poder de cualquier comunidad humana, donde es preciso la continua negociación para alcanzar los acuerdos y consensos, siempre amenazados de romperse.

Los equipos directivos con capacidad de liderazgo pedagógico: crear contextos para el aprendizaje colectivo, cambiando las estructuras escolares asentadas que más bien favorecen valores idiosincráticos aislados y aprendizaje individualista. El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas, altas expectativas de niveles de consecución, entre otras.

- Compartir como foco el aprendizaje de los estudiantes. Clarificar colectivamente el propósito de la CPA, su razón de ser: el progreso de los aprendizajes del alumnado.

- Cultivar la participación y el liderazgo distribuido. La participación de los miembros de la comunidad en las actividades marca una diferencia en las prácticas docentes y en las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El liderazgo distribuido asegura la implicación activa de los colegas en los distintos niveles.
- Desarrollar relaciones respetuosas, basadas en la confianza. Trabajar juntos de modo productivo depende de la existencia de relaciones positivas y de colegialidad, de interdependencia entre compañeros. La confianza, como ya se ha destacado, es clave en el desarrollo de la comunidad.
- Promover la colaboración para aprender. En una CPA, que quiera ser fuerte intelectualmente, los miembros deben tener sólidos conocimientos y competencias. Los grupos investigan colaborativamente para aprender a hacerlo mejor, en relación con los progresos de su alumnado.
- Buscar evidencias de procesos y resultados. Las diferencias positivas en los aprendizajes de los estudiantes son claves en las CPAs. Para eso identifican indicadores de progreso que puedan ser evidenciados.
- Asegurar estructuras de apoyo. Coordinación, mecanismos de comunicación, roles interdependientes, gobierno conjunto, colaboración, etc., precisan de estructuras organizativas que los sustenten. Es tarea del líder formal posibilitar tiempos y espacios.
- Buscar apoyos y facilitadores externos. Los apoyos de asesores y facilitadores externos pueden jugar un papel de primer orden. Los inputs externos son precisos para revitalizar las situaciones y sugerir otros posibles modos de hacer.
- Buscar la sostenibilidad y redes con otras CPAs. Determinadas estrategias pueden contribuir a destruir el sentido de comunidad, al tiempo que precisa verse apoyado por otras escuelas y la comunidad.

Si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan. Al respecto tiene su papel clave el liderazgo, siempre que se sitúe bien dentro del conocimiento y planteamiento actual. La toma de decisiones compartidas, de liderazgo distribuido, las relaciones horizontales o laterales, no puede obscurecer la necesidad de impulsos verticales por parte de la dirección y administración educativa. Como afirma Elmore (2010):

“El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente. No es posible desarrollar una rendición de cuentas sobre el aprendizaje escolar a no ser que exista un liderazgo fuerte e informado de los directores y profesores en torno a las condiciones de la práctica pedagógica.” (Elmore, 2010: 12)

Hacia una dirección con capacidad de liderazgo educativo: ¿la búsqueda del unicornio?

Una amplia y extensa literatura a nivel internacional (Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009; Day et al., 2011; Leithwood y Louis, 2011) en las últimas décadas, de la que nos hemos hecho eco (Bolívar, 2012), caídos otros referentes, ha puesto en el liderazgo pedagógico una de las claves de las políticas actuales de mejora. La cuestión crítica que queremos plantear en este trabajo es si no será, de nuevo, la búsqueda de un ‘unicornio’, como figura mítica y heroica, en cualquier caso redentora, que venga a resolver el anhelado cambio y mejora de la escuela y, como otros anteriores, destinados a caer ante el desengaño de que los problemas continúan, a la búsqueda de nuevos mitos. La dirección escolar ha gozado de un aura de romanticismo, criticado por Elmore (2010), que conduce a proyectar en ésta lo que debieran ser buenas cualidades del funcionamiento de la organización, no de la persona.

No obstante, una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se realinean, con coherencia, otros elementos de la política educativa y de la organización de las escuelas. Cambiar un elemento –menos limitado a la normativa– sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica. Sin alterar sustantivamente los modos organizativos y la cultura escolar, apostar por el ‘liderazgo pedagógico’ de la dirección puede ser –como dice Barroso (2011)– una ‘búsqueda del unicornio’, en un discurso mítico sobre el poder de la dirección escolar sobre la mejora de la escuela:

“sin tener en cuenta la complejidad de la situación de trabajo y los dilemas con los que se ve obligado a confrontar, en el marco de una multiregulación contradictoria en la que está sujeto permanentemente”. (Barroso, 2011: 20)

Si, como mostramos aquí, un grave déficit de nuestros directivos tiene que ver con la gestión pedagógica, ahora mismo, que la dirección asuma funciones de liderazgo pedagógico o educativo resulta extraño a la cultura habitual de nuestros establecimientos, particularmente en Secundaria.

Conclusiones

En consecuencia, es necesario potenciar el papel del liderazgo de la dirección, particularmente en países como España o Chile en que, por determinadas razones históricas, ha gozado de una debilidad institucional en los centros públicos que, en los últimos tiempos, se ha ido mostrando claramente insuficiente. Una organización escolar en exceso rígida impide resolver los problemas, siempre contextualmente situados, por lo que se tiende a un desplazamiento de la responsabilidad a los propios establecimientos. Esto genera una presión sobre la dirección escolar con las tensiones propias entre la responsabilidad individual y las demandas colectivas (padres, administración, profesorado).

A medida que la mejora se torna más dependiente de cada escuela y ésta, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia (Stoll y Temperley, 2009). Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (Elmore, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.

Referencias

- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En A. Neto-Mendes; J.A. Costa y A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: quesitos políticos e organizacionais*, (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (coords.). (2014). *Lo aprendí en la escuela, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Universidad de Chile-Unicef.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2013) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una nueva mirada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A., López Yañez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69, 134-142.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*, 163-184. Madrid: Síntesis.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36 (146), 134-153.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53–81.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zeland): Ministry of Education.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Disponible: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Ulloa, J., Nail, O., y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121-129.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.) (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Estudios de Política y Prácticas Educativas (CEPPE).
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-6.

Aprendizaje cooperativo en contextos educativos vulnerables: Una aproximación a través de las concepciones docentes*

Vanessa Valdebenito Zambrano

Doctora en Psicología de la Educación, académica e investigadora de la Universidad Católica de Temuco-Chile, y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) de la Universidad Autónoma de Barcelona. . Correo electrónico: vvaldebenito@uct.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo se enmarca en un proyecto de investigación patrocinado por la Comisión Nacional Científica y Tecnológica, y el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, se propone contribuir en la construcción de la comprensión y dominio lector, de niños/as de 3º básico que pertenecen a contextos educativos vulnerables, a través de metodologías de aprendizaje cooperativo. El presente trabajo se focaliza en conocer las representaciones iniciales y de proceso de un grupo de 14 profesores, pertenecientes a 6 centros educativos situados en contextos vulnerables, quienes fueron formados y formaron además a sus estudiantes para implementar la tutoría entre iguales en el aula. Dicha formación pretendía dotar a los docentes de nuevas herramientas que les permitieran responder a las necesidades de sus estudiantes y sacar provecho de la diversidad presente en las aulas. Los resultados dan cuenta de los hallazgos cualitativos del estudio, desde los posicionamientos iniciales y de proceso de los docentes, develando sus expectativas y oportunidades de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo y la colaboración con otros.

Introducción

La comunidad científica y los sistemas educativos, concuerdan en que dotarse de una favorable competencia lectora posee un importante impacto en los individuos, sobre todo en aquellos que se encuentran en proceso de escolarización, ya que ello podría repercutir de manera directa en su desempeño escolar en todas las áreas del currículo. En nuestro país, los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad escolar en educación básica (primaria), corren un grave riesgo de un

**Esta investigación se desarrolló gracias al patrocinio de Fondecyt 11130216 “Impacto del aprendizaje entre iguales en la construcción de la comprensión lectora y dominio lector en alumnos/as pertenecientes a contextos escolares vulnerables de la IX región” y de la Dirección General de Investigación UC Temuco, proyecto Incremento de las publicaciones científicas 2014.*

insatisfactorio desarrollo de ésta competencia, lo cual podría incidir a corto plazo en su rendimiento escolar, y a largo plazo en la limitación de sus posibilidades académicas, sociales y laborales. Por lo cual, la tutoría entre iguales se plantea en esta investigación como una herramienta de apoyo al aprendizaje estos niños y niñas, y de trabajo para sus profesores. Se contempla como elemento nuclear la formación del profesorado, con el objetivo de dotarlos de nuevas estrategias didácticas que les permitan sacar provecho de la diversidad presente en las aulas. Se plantea así una investigación colaborativa, con el objeto de establecer una innovación sostenible en los centros educativos con el fin de realizar aportes desde la investigación al quehacer pedagógico en contextos adversos.

Realidad escolar: oportunidades y dificultades en la región de La Araucanía

En relación al contexto de estudio, la IX región de La Araucanía, Chile, se ubica geográficamente en la zona Sur del País, distinguiéndose por su diversidad cultural y la influencia de la etnia mapuche, pueblo ancestral que concentra los mayores índices de población a nivel nacional en la Araucanía alcanza un 33,6 % de la población regional (Instituto Nacional de Estadística-INE-, 2005).

La región, evidencia necesidades latentes, algunos datos por ejemplo nos indican, que ocupa el segundo lugar con las tasas más altas de vulnerabilidad escolar promedio (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Gobierno de Chile). Por otra parte, el Índice de Desarrollo de la Infancia (Ministerio de Planificación y Desarrollo Social -MIDEPLAN-, 2009) que evalúa vivienda, educación, salud e ingreso económico, la sitúa con el menor índice de desarrollo a nivel nacional; y, respecto a la dimensión educación (acceso, calidad y clima educacional del hogar), La Araucanía se sitúa a también nivel nacional en el extremo más bajo.

Respecto al estudio mismo, los ejes nucleares a potenciar respecto al aprendizaje serían la comprensión lectora y dominio lector. Así los antecedentes recogidos por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE- (regulado por el Ministerio de Educación, MINEDUC) en el área de Lenguaje y Comunicación, nos entregan resultados preocupantes para La Araucanía. Las mediciones realizadas el año recién pasado indicaron que no hubo avances significativos y los alumnos estarían alcanzando parcialmente los objetivos del currículo de Lenguaje y Comunicación, no pudiendo demostrar satisfactoriamente sus conocimientos y habilidades elementales estimadas a desarrollar para el periodo evaluado. Si nos detenemos a observar las variables que intervienen en los resultados a nivel nacional, existe una relación directa entre el grupo socioeconómico de los estudiantes, en este caso “bajo” (o en situación de vulnerabilidad),

y los niveles de aprendizajes iniciales alcanzados para la etapa escolar que están cursando.

Vulnerabilidad, Diversidad y Aprendizaje cooperativo

En primer lugar, tal y como plantea Echeita y Rodríguez (2007), es importante tener en cuenta que debido a diferentes causas (situaciones sociales, desarraigo, barreras de aprendizaje, entre otras), muchos niños y jóvenes que forman parte del sistema escolar se encuentran en situación de riesgo o vulnerabilidad, y en casos extremos, con grave riesgo de exclusión. Por otra parte, las características propias de los estudiantes configuran una amplia diversidad en las aulas, a las cuales los centros educativos deben entregar respuestas ajustadas y oportunas, para asegurar su aprendizaje y éxito escolar.

Por otra parte, también hay que tomar en cuenta los nuevos desafíos que una sociedad multicultural plantea a nivel social y escolar. Fuchs y Fuchs (2005) ponen en evidencia las necesidades que se hacen latentes en el aula para todos los niños, pero que sin embargo, llegarían a afectar seriamente el aprendizaje de algunos cuando no son cubiertas, constituyéndose en un hecho preocupante su emergencia en las primeras etapas de escolarización. En este sentido, Stainback y Stainback (2001) destacan que una de las maneras efectivas de brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje en marcos de equidad, sería el fomento de las redes naturales de apoyo, entendiéndose que ello consistiría en sacar provecho de la diversidad, para convertir el aula en una comunidad de aprendices, como por ejemplo a través del aprendizaje entre iguales.

Investigadores del área (Coll y Colomina, 1990; Dolz y Soler, 2001), plantean que la interacción entre iguales podría responder efectivamente a las demandas del aula y su diversidad, esto debido a la mayor simetría de la relación entre los alumnos, la promoción de capacidades como la relación interpersonal, de actuación, y de inserción social. También influye en la organización de los estudiantes en pequeños grupos, lo cual favorecería la atención más personalizada del profesor a los estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

Ovejero (1993) planteaba ya hace más de dos décadas, la necesidad de la escuela a hacer frente a los nuevos desafíos y problemáticas de la sociedad, ya que éstas irremediablemente se reproducirían en las aulas (fracaso escolar, segregación, falta de motivación del alumnado, entre otros), lo cual repercutiría principalmente en los sectores más vulnerables. Según el autor, una de las soluciones sería la implementación de metodologías cooperativas, fundamentadas en la interacción entre estudiantes, ya

que su funcionamiento bajo unas determinadas condiciones facilitaría el alcance de beneficios académicos y sociales para todos los implicados.

Así, desde ya hace algunos años se ha venido demostrando a través de estudios, que el aprendizaje entre iguales y cooperativo potencia una serie de beneficios académicos, sociales, de motivación por el aprendizaje, como también contribuye en la mejora de las relaciones interculturales en las aulas, y un superior desarrollo social-afectivo entre los implicados (Sideridis et al., 1997; Díaz-Aguado, 2004; Kagan y Kagan, 2009; Vasileiadou, 2009).

En resumen como plantea Monereo y Duran (2002) el aprendizaje cooperativo no sólo reconoce las diferencias de los miembros del aula, sino que además saca provecho académico de ellas; configurándose como una metodología para la inclusión (Duran et al., 2011). Sin embargo, para alcanzar esta premisa las aulas deben comenzar a funcionar de manera diferente.

Tutoría entre iguales y su impacto en las aulas diversas

En la actualidad, existe un amplio número de métodos de aprendizaje cooperativo y estructuras cooperativas planteados, desarrollados y estudiados por los principales representantes del área a nivel mundial (Johnson y Johnson, 1991; Sharan y Sharan, 1994; Kagan y Kagan, 2009; entre otros); los cuales han sido fundamentados en la teoría de la interdependencia social y sus variables moduladoras (interdependencia positiva; responsabilidad individual y grupal; interacción cara a cara; habilidades sociales; y, auto-reflexión de grupo), que median y aseguran la efectividad de la interacción entre los individuos (Johnson y Johnson, 2009). Así, entre estos métodos la ‘tutoría entre iguales’, se posiciona como una herramienta potente para nuestro contexto de estudio. Entendida como una modalidad del aprendizaje entre iguales y concebida por Topping (2000), como personas pertenecientes a grupos sociales similares, que comparten un status social (en este caso, pares), donde ninguno es profesor profesional, pero que ayudan a enseñar a otros y alcanzan también aprendizajes ellos mismos.

A pesar de que la mayor parte de las investigaciones en tutoría entre iguales se han desarrollado en el ámbito anglosajón y europeo, existen investigaciones exploratorias en Latinoamérica, desarrolladas principalmente en enseñanza secundaria y universitaria, en países como México, Costa Rica, Colombia y Uruguay, reportándose también satisfactorios resultados (por ejemplo: Duran y Sánchez, 2012; Mosca y Santiviago,

2012; Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Duran y Huerta, 2008).

La tutoría entre iguales se ha configurado como una herramienta pedagógica por excelencia para trabajar en la diversidad y otorgar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, por ello ha sido recomendada por instituciones internacionales, como la Agencia Europea para la Educación Especial o la UNESCO (Topping, 2000).

Así, la tutoría entre iguales se puede entender como una modalidad del aprendizaje entre iguales, fundamentada en la creación de parejas de estudiantes que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor –maestro- y/o tutorado –aprendiz-, que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción planificado por el profesor (Duran y Vidal, 2004). De este modo ambos estudiantes asumen un rol para aprender, el ‘tutor’ aprende enseñando a su compañero tutorado, ya que este rol implica una preparación previa de los contenidos, actividades a desarrollar, y el ‘tutorado’ aprenderá gracias a la mediación del compañero tutor y la ayuda personalizada recibida.

Modificación representacional y redes de colaboración del profesorado para la articulación de la tutoría entre iguales

Una vez revisados los antecedentes de base para comprender el sentido del estudio es necesario referirse al eje nuclear del estudio, a los antecedentes en relación a las redes de colaboración entre profesores y su posible modificación representacional en relación al aprendizaje entre iguales. En relación al establecimiento de redes de trabajo docente, estudios previos aportan resultados favorables en este sentido (Monereo, Castelló, Bassols y Miquel, 2000; Fernández, 2007) y muestran cómo la colaboración entre profesores puede ayudarles a ellos mismos a generar conflictos cognitivos para resolver problemas, mejorar su práctica educativa, reflexionar con la retroalimentación y crítica de otros, plantear puntos de vista alternativos y desarrollar actitudes más positivas hacia la enseñanza (Shachar y Shmuelewitz, 1997; Buysse, Sparkman y Wesley, 2003; De Dreu y Weingart, 2003).

Sin embargo, la literatura también hace énfasis en que algo necesario a indagar para promover cambios y alcanzar resultados efectivos, es conocer en primer lugar cuáles serían las representaciones que poseen acerca de la temática a trabajar, en nuestro caso el aprendizaje entre iguales desde un enfoque colaborativo, para conocer las representaciones del profesorado y promover el cambio conceptual (Pérez, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001). En este sentido, las representaciones se constituyen como verdaderas teorías implícitas, que poseerían por una parte una naturaleza implícita,

y por otra, una naturaleza teórica (representaciones organizadas por ciertos principios que les dan cohesión y organización), por tanto su modificación implicaría un cambio en los esos principios o supuestos en los que se basan (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006; Limón y Mason, 2002). Así, dicha modificación se alcanzaría en los docentes de forma efectiva sólo a través de la inducción explícita, acompañada de una formación e instrucción, con objetivos y diseños planteados para ello (Pozo et al., 2006).

Por ello es necesario indagar en este estudio las representaciones que poseen los docentes sobre la colaboración y aprendizaje entre iguales, lo cual permitirá acompañar y entregar formación docente de forma ajustada a las necesidades, resistencias y posibilidades detectadas.

Método

El diseño de este estudio es cualitativo con carácter descriptivo-explicativo, a partir de un análisis emergente del discurso. Se describirán las categorías que emerjan a través de un análisis y procedimiento de recogida de datos a través de la saturación de datos, identificando y describiendo posibilitadores y/o obstaculizadoras. Luego indagar en las variables explicativas aportadas desde el discurso de los docentes.

En el presente estudio participaron 6 centros educativos, tanto de dependencia municipal (pública) como particulares con subvención del Estado, situados en contextos de vulnerabilidad (índices por sobre el 60%) de la comuna de Temuco. En total en el estudio participan 13 docentes de educación primaria y de educación especial.

Con el objetivo de recoger las impresiones, percepciones y representaciones explícitas iniciales se procedió a realizar 2 grupos focales con los docentes participantes para saturar las categorías emergentes, a partir del primer análisis. Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de 7 docentes que lideraron la implementación de la propuesta en sus centros educativos (profesores de lenguaje).

Resultados

Los resultados, se presentan en función de las siguientes dimensiones: Representaciones sobre la tutoría entre iguales (en el aula entre alumnos) y representaciones sobre la colaboración docente en una red de profesores.

a) Representaciones sobre la tutoría entre iguales

Respecto a las *expectativas sobre la tutoría entre iguales*, se establecieron a través del análisis del discurso de los docentes, dos categorías de análisis articuladoras: i) facilitadores, ii) obstaculizadores (ver figura 1). Visualizamos que estas representaciones podrían tener una incidencia directa en la modificación de representaciones implícitas y concepciones (explícitas e implícitas) a largo plazo.

i) *Facilitadores*: Respecto a ellos fue identificada la primera subcategoría denominada ‘desarrollo socioemocional, relacional y convivencial’, que involucra aspectos relacionados con: reconocimiento y valoración de las propias características personales entre pares; ampliación de expectativas respecto a conocimientos, logros y experiencias nuevas (los docentes lo vinculan al contexto de vulnerabilidad del que provienen los estudiantes); fomento de valores (solidaridad, compartir, respeto), y cooperación en el aula entre compañeros; lo que se vincularía con el control de la conducta y autorregulación de ésta (en el trabajo con estudiantes disruptivos), lo cual repercutiría en el clima escolar.

Así también emergieron facilitadores vinculados a la segunda subcategoría ‘aprendizajes’, identificándose principalmente aspectos relacionados con: la oportunidad de desarrollar estrategias de comprensión lectora que permitieran a los estudiantes dotarse de competencias de autonomía a la hora de leer y comprender un texto. Además monitorear y evaluar este proceso; también como una oportunidad de potenciar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes catalogados como ‘buenos lectores’; y la posibilidad para todos los estudiantes de asumir un rol protagónico en su proceso de enseñanza.

En este sentido, los facilitadores explicitados por los docentes en sus discursos, responden a un posicionamiento de expectativas positiva frente a la metodología de trabajo, destacando potencialidades para el ámbito socio-emocional y cognitivo de los estudiantes, motivación y compromiso del centro educativo, lo cual es una señal positiva para los objetivos que la propuesta en general pretende alcanzar con la tutoría entre iguales

Durante el proceso se pudo evidenciar que varios de los facilitadores señalados por los docentes, se cumplen en la implementación práctica de la propuesta, como: adquisición de compromisos de los estudiantes respecto a los roles asumidos (tutor y tutorado), desarrollo de habilidades socioemocionales (empatía, valoración propia de las virtudes) además de una autoevaluación de debilidades y fortalezas. Se plantea

además la valoración de la diversidad en un sentido positivo y necesario para que la actividad de tutoría se desarrolle con éxito; al contrario de algunas posiciones planteadas al inicio de la experiencia.

ii) *Obstaculizadores*: Se ha procedido a discriminar entre las que se entienden como *externas* a la actividad de tutoría e *internas* en relación a la implementación de esta.

Respecto a elementos *externos*, los docentes hacen referencia a limitantes como: espacio físico del aula; gran cantidad de niños por aula (en los casos en que la matrícula oscila entre 35 y 43 estudiantes); desmotivación de los estudiantes frente a determinadas situaciones; ausentismo escolar como un elemento negativo para alcanzar la continuidad de aprendizajes con algunos estudiantes y el grupo curso; y, finalmente las características intrínsecas de los estudiantes.

En relación a elementos *internos*, estos dicen relación directa con la actividad de tutoría, se destaca: falta de tiempo para preparar el proceso de enseñanza (en el caso del profesor), baja implicación familiar en las actividades escolares (lo cual repercutiría negativamente en los estudiantes tutores que deben prepararse con antelación en su rol y contenido a trabajar con sus compañeros); y, repetición de roles en la tutoría (ser tutor o tutorado durante todo un semestre podría traducirse en una desmotivación de los estudiantes). Si bien, estos elementos se contemplaron por la investigadora en una etapa inicial, se quería conducir a que los propios establecimientos educacionales fueran ajustando la experiencia a sus necesidades.

Durante al proceso, las modificación de las representaciones se evidenciaron respecto a la visión de los participantes de nuevas oportunidades respecto a las dificultades iniciales como espacio físico (dividiendo al grupo curso en dos sub grupos y realizando la actividad por turnos); apoyarse de todo el equipo implicado en la propuesta, reorganización de las parejas frente a situaciones de ausentismo, y finalmente la valoración de todas las características de los estudiantes como un factor enriquecedor y potente que se configura como motor de aprendizaje en este proceso.

b) Representaciones sobre la colaboración docente:

Dichas representaciones dice relación con las expectativas respecto a la formación en red con otros profesores del mismo y otros centros, en el marco del proyecto fondecyt, indagando así de una forma más directa la predisposición al trabajo colaborativo con.

i) *Facilitadores*: Por una parte, los docentes hacen referencia a elementos positivos

como: una instancia para propiciar la coordinación de docentes intracentro (refiriéndose a los equipos participantes de cada colegio); y socialización de la experiencia con otros participantes, como se evidencia a través de los siguientes testimonios:

“es provechoso todo lo que nos ayude a compartir experiencias, es beneficioso para mejorar nuestras prácticas, compartir estrategias, las reflexiones pedagógicas que podemos hacer de nuestras prácticas, reflexionar críticamente de lo que hacemos por ahí” (Profesor 5, grupo focal)

Se evidencia, que los docentes valoran la socialización de la experiencia con otros docentes como una oportunidad de reflexión de su práctica docente, una instancia de apoyo en la puesta en práctica y de búsqueda de alternativas en grupo / colaborativa a las dificultades que se presenten.

Se visualiza que los docentes son consientes de que asumieron un nuevo rol, donde deben ceder el monopolio de enseñar. También los docentes preveían inicialmente y a largo plazo la obtención de beneficios en la prueba SIMCE Lenguaje, por tanto ello repercutiría también en el aprendizaje de los estudiantes.

Durante el proceso, se pudo evidenciar que todas las expectativas relacionadas con la socialización con pares, cooperación e intercambio, se cumplieron asociándose a la preparación del material y retroalimentación entre pares y docente. Se destaca respecto a otras experiencias, el seguimiento periódico a través de reuniones, que han sido esenciales para resolver dudas e ir enriqueciendo las estrategias.

Los docentes durante el proceso de implementación de la tutoría, se ven como articuladores del proceso de enseñanza aprendizaje, donde pueden monitorear, retroalimentar a sus estudiantes y apoyar a los que más lo requieren de forma más personalizada.

Conclusiones

En consecuencia las representaciones sobre tutoría entre iguales, que los docentes presentaban una predisposición positiva a la implementación de la experiencia en el aula, reconociendo potencialidades en ámbitos socio-emocionales, relacionales, convivenciales y cognitivos para los estudiantes; además de la motivación y compromiso del centro educativo asumido frente al proyecto. Se visualiza que sus expectativas durante el proceso se han ido cumpliendo gradualmente, gracias al rol articulador que asumen, las soluciones entregadas, el enriquecimiento y apropiación de las estrategias de acuerdo a sus contextos.

Por otra parte las dificultades o resistencias evidenciadas en este sentido, se relacionan con dificultades que los centros y profesores ya vivenciaba (espacio físico, ausentismo, falta de compromiso por parte de algunos estudiantes). En este caso el desarrollo de la investigación ha ido mostrando como los docentes pueden ir apropiándose de la estrategias, ajustándola a sus contextos y dando respuestas atinentes a las necesidades vivenciadas y emergentes. Ello es clave para la modificación de representaciones, pero también en relación a las estrategias que los docentes puedan ir implementando para superarlas y el acompañamiento que desde la investigación y/o agentes expertos se va entregando

Respecto a la colaboración docente en red, se evidencian facilitadores centrados en la colaboración previa establecida entre docentes de un mismo centro que participan en esta iniciativa, y por otra parte como una oportunidad de aprendizaje a través de la experiencia de otros, brindándoles soporte, seguridad y acompañamiento en las acciones a implementar.

Referencias

- Alzate-Medina, G.M. y Peña-Borrero, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: Una modalidad para el desarrollo de la escritura en educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Buysse, V., Sparkman, K.L. y Wesley, P. L. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263–277.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- De Dreu, C. y Weingart, L. (2003). A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams. En M. West, D. Tjosvold, y K. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*, West Sussex, UK: Wiley.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*, 22, 59-89.
- Dolz, D y Soler, M. (2001). La atención a la diversidad en las aulas. En E.Martín, T.Mauri

- (coords), D.Dolz, C.Giné, J.Herráez, J.M.Salguero, M. Soler, V, Tirado, *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. (Coord.), Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en Pareja. Tutoría entre Iguales para la Competencia Lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-15.
- Duran, D. y Sánchez, G. (2012). Ritmos en Dos: una experiencia basada en la Tutoría entre Iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 56, 99-106.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona, España: Graó.
- Echeita, G. y Rodriguez, V.M. (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación especial más inclusiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona, España: Graó.
- Fernández, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. (2005). Peer-Assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2005). *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile- Censo 2002*. Santiago, Chile: MIDEPLAN, Gobierno de Chile.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (1a. Ed.). Massachussetts: Ally & Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.

- Limón, M. y Mason, L. (Eds.) (2000). *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Netherlands: Springer.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo Social, MIDEPLAN (2009). *Índice de Infancia y Adolescencia. Una mirada Comunal y Regional*. Santiago, Chile: MIDEPLAN, Gobierno de Chile.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebè.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Bassols, M. y Miquel, E. (2000). *Instantáneas. Proyectos para atender la diversidad educativa*. Madrid: Celeste.
- Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391.
- Pérez-Echeverría, M.P., Mateos, M, Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2001) En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Studies in Psychology*, 22(2), 155-173.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín E. y de la Cruz. M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994). Group Investigation in the Cooperative Classroom. En S. Sharan, *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, EEUU : Greenwood Press.
- Shachar, H. y Shmuelewitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sideridis, G., Utley, C., Greenwood, C., Delquadri, J., Dawson, H., Palmer, P. y Reddy, S. (1997). Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education*, 7(4), 435-462.

- Topping, K. J. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 14(4), 337-347.

Liderazgo pedagógico: desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado

María Elena Mellado Hernández¹ y Juan Carlos Chaucono Catrinao²

¹Doctora en Formación de Profesores e Investigación Educativa de la Universidad de Extremadura, España. Académica de la Universidad Católica de Temuco y Directora del Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Coordinadora institucional de programas del Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación, Chile. Sus publicaciones versan sobre liderazgo pedagógico, creencias directivas y del profesorado, e-portafolio y rúbrica, reflexión de la práctica pedagógica, evaluación para el aprendizaje. Correo electrónico: mmellado@uct.cl

²Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Estudiante del Doctorado de Innovación en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, España. Docente de Educación General Básica y Director de una escuela de la comuna de Vilcún de la región de La Araucanía, Chile. Sus líneas de investigación versan sobre temáticas como creencias del profesorado, educación intercultural, pensamiento docente y liderazgo pedagógico. Correo electrónico: juancarchau@yahoo.es

Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre prácticas de liderazgo pedagógico para el desarrollo docente en comunidad profesional de aprendizaje como oportunidad para cuestionar y reestructurar las creencias de la cultura escolar. Se sugiere un liderazgo pedagógico distribuido al interior de la comunidad educativa que propicie el aprender en conjunto entre directivos y docentes con direccionalidad en el aprendizaje del estudiante. En este contexto, la comunidad profesional de aprendizaje utiliza permanentemente las necesidades de mejora que emergen de los resultados académicos para tensionar las creencias pedagógicas que subyacen a las prácticas de aula con el fin de favorecer el desarrollo profesional docente.

Introducción

En el último tiempo, se ha intentado dinamizar pedagógicamente los centros educativos con el propósito de generar progresivamente una implicancia y compromiso del líder escolar en los resultados de aprendizaje del estudiantado. En este sentido, distintos estudios sostienen la necesidad de propiciar prácticas directivas que conjuguen

las acciones del equipo directivo con el trabajo de aula del profesorado. Sin embargo, en la actualidad aún encontramos directivos que lideran las escuelas desde una mirada verticalista y divorciada de lo pedagógico.

En este contexto, los avances investigativos abogan por equipos directivos que propicien en los centros escolares procesos formativos de desarrollo profesional docente que mejoren la enseñanza y el aprendizaje del estudiante (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014; Mellado y Chaucono, 2016). Por otro lado, Leithwood y Louis (2011) declaran que un liderazgo distribuido y pedagógico requiere de trabajo colaborativo permanente entre docentes y directivos. Así, resulta imperativo utilizar en la escuela el tiempo no lectivo para desarrollar líderes escolares que construyan colectivamente conocimientos pedagógicos en favor de un liderazgo para el aprendizaje.

Diversos estudios plantean que las escuelas que logran mejorar sus resultados sostenidamente son aquellos que han desarrollado una comunidad profesional de aprendizaje que propicia diálogos pedagógicos reflexivos sobre las creencias que subyacen en el aula con el propósito de orientar la mejora tanto de las prácticas directivas como del profesorado (Dufour, Eaker y Karhanek, 2010; Roberson y Timperley, 2011; Bolívar, 2011; Mellado y Chaucono, 2015). En otras palabras, las comunidades profesionales de aprendizaje efectivas tienen como eje central asegurar el aprendizaje del estudiantado y el conocimiento del currículo del profesorado, la utilización de los resultados académicos para direccionar la mejora de las prácticas pedagógicas y un trabajo conjunto permanente entre directivos y profesorado con foco en el aprendizaje del estudiante.

Liderazgo pedagógico para el desarrollo profesional docente

En las últimas décadas, diversos autores plantean la necesidad que directivos escolares asuman un liderazgo pedagógico en los centros educativos. En este sentido, las actuales políticas de liderazgo tienen como exigencia prácticas directivas que se responsabilicen del desarrollo profesional docente, lideren la mejora de las prácticas pedagógicas y focalicen su gestión en el aprendizaje del estudiante.

En este contexto, distintos estudios han constatado, que el liderazgo pedagógico se ha convertido en el segundo factor interno de la escuela que impacta en el aprendizaje de los niños y niñas (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Aaronson, Barrow y Sander, 2007 y Barber y Mourshed, 2008). Al respecto, Vaillant (2009) sostiene que la responsabilidad esencial del directivo es velar por la calidad de los aprendizajes y el

trabajo efectivo en el aula del profesorado. En consecuencia, el líder escolar debería asumir en las escuelas un liderazgo pedagógico que permita afectar el pensamiento docente y tensionar el quehacer en aula.

No obstante, en los centros escolares predominan prácticas directivas con una mirada centrada en la administración y disociada de lo pedagógico (Anderson, 2010; Rivera, 2010; Krichesky y Murillo, 2011). Los líderes escolares justifican esta problemática aludiendo generalmente al factor tiempo, argumentan sentirse agobiados por las diversas exigencias de los organismos ministeriales que implican una alta dedicación a requerimientos administrativos recurrentemente y cada vez más complejos, que distraen del foco pedagógico. Sin embargo, Bolívar (2010a) y Uribe y Celis (2012) declaran que se puede lograr la complementariedad entre un liderazgo pedagógico destacado y una buena gestión administrativa. Por otro lado, se evidencia en el actuar directivo un desconocimiento de los actuales enfoques educativos que se traduce en inseguridad para enfrentar la resistencia de la cultura escolar hacia los cambios pedagógicos que exigen los avances investigativos y objetivos prioritarios de la política vigente. En otras palabras, sin un liderazgo pedagógico efectivo se restringen las posibilidades directivas de influenciar en el desarrollo profesional docente y aprendizaje del estudiante.

En este sentido, varios autores coinciden que se debería dar prioridad a la profesionalización de los directivos escolares, con el fin de asegurar una inducción y formación adecuada a las necesidades actuales de liderazgo pedagógico, y a su vez, evidenciar mejores prácticas directivas en sus respectivos centros escolares (Harris, 2012; Bolívar, 2013). Del mismo modo, Pont (2010) sostiene que es imprescindible desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos profesionales en los directivos para un liderazgo escolar efectivo; al cual subyacen principios que dan un sentido transformador a la cultura escolar. Con todo, algunos líderes escolares persisten en dirigir centros educativos con un perfil de buen administrador que cumple con las constantes demandas externas. Esta manera de dirigir parece muchas veces ser alimentada por procesos de fiscalización que tributan a la normalización y estandarización de procesos de gestión eficaz, pero este tipo de dirección se aleja del liderazgo distribuido y pedagógico que promueve prácticas directivas que mejoran el aprendizaje del centro, principalmente del profesorado y estudiantado.

Liderazgo pedagógico para una comunidad profesional de aprendizaje

Diversos autores han manifestado la necesidad de desarrollar prácticas de trabajo conjunto entre el equipo directivo y profesorado con el propósito de conformar una comunidad profesional de aprendizaje (Roberson y Timperley, 2011; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown y Antariidou, 2011; Bolívar, 2012). En tal sentido, Mellado y Chaucono (2015) sostienen que estas comunidades se transforman en oportunidades de aprendizaje y cambio de la cultura profesional del centro escolar. En otras palabras, las comunidades profesionales de aprendizaje surgen de líderes pedagógicos que propician ambientes interactivos entre el profesorado, de reflexión e indagación sobre su práctica pedagógica para innovar en las estrategias de enseñanza

El liderazgo pedagógico distribuido desarrolla una comunidad profesional de aprendizaje cuando genera un cambio sostenido en la cultura escolar que se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el desarrollo profesional de manera sistemática; asume el trabajo colaborativo para aprender junto al profesorado del centro escolar, y tiene como meta compartida el aprendizaje del alumnado (Escudero, 2011; Bolívar, 2012; Hargreaves y Fullan, 2014). De igual forma, Bolívar y Bolívar Ruano (2014) plantean que esta estrategia formativa y colaborativa reduce el aislamiento profesional, favorece la discusión y reflexión sobre las buenas prácticas de enseñanza y asume una responsabilidad compartida frente al desarrollo integral del estudiante. Entonces, el líder pedagógico tiene el reto de abrir espacios de desarrollo de habilidades sociales y profesionales, generar condiciones organizacionales desde prácticas directivas democráticas y participativas que respeten principios esenciales de las comunidades profesionales, desde un enfoque centrado en la construcción social del aprendizaje.

En este sentido, las comunidades profesionales de aprendizaje favorecen la autonomía escolar, asumen sus propias decisiones de mejora e impulsan de manera interna el desarrollo profesional docente. Al respecto, Krichesky y Murillo, (2011) sostienen la necesidad de generar una cultura escolar que facilite el cambio y la innovación desde la propia práctica docente. Dicho de otra forma, las escuelas que conforman una comunidad de profesionales que aprenden, debiesen transformarse en ambientes constantes de trabajo colaborativo y de mejora continua, en una oportunidad de discusión pedagógica que indague en los aspectos de la cultura escolar que fortalecen y dificultan el aprendizaje entre pares y del estudiantado.

Numerosas investigaciones corroboran la mejora del rendimiento académico en el alumnado de escuelas que han puesto en práctica durante años las comunidades profesional de aprendizaje (Dufour, Eaker y Karhanek, 2010; Bryk, Bender-Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010). De los estudios de Bryk et al. (2010) se desprende que el liderazgo pedagógico juega un rol crucial en la mejora del aprendizaje. Además, se requiere de la capacidad profesional del profesorado para trabajar juntos, de un clima propicio para el aprendizaje, del dominio del currículo escolar, de prácticas de aula asentadas en enfoques actuales de enseñanza y de una relación estrecha con la familia y la comunidad. En consecuencia, una comunidad profesional de aprendizaje para ser efectiva debería asegurar que sus estudiantes aprenden en la escuela, atender a los resultados de aprendizaje para asociar las necesidades formativas de mejora de la práctica de aula, y propiciar la colaboración decidida entre el profesorado.

Reflexión pedagógica una oportunidad para cuestionar las creencias del profesorado

La reflexión sistemática como estrategia para reestructurar las creencias pedagógicas del profesorado, propicia una práctica directiva necesaria para promover la mejora de la enseñanza del profesorado y la calidad del aprendizaje del estudiante. En este sentido, diversos estudios han constatado que cuando se gestionan instancias permanentes de reflexión, surgen procesos de cuestionamiento de las creencias docentes, afectando su pensamiento pedagógico y dilucidando su enfoque de enseñanza que prima en el aula (Serrano, 2010; Ferreyra, 2012; Rojas, 2014; y Mellado y Chaucono, 2016). En otras palabras, la reflexión pedagógica juega un factor clave de movilidad cognitiva cuando tensiona la práctica rutinaria de enseñanza del profesorado.

En este contexto, los actuales escenarios educativos exigen que los líderes escolares tengan un mayor conocimiento pedagógico que les permita liderar eficientemente los centros escolares para orientar la mejora de sus prácticas directivas y del desempeño profesional docente. Al respecto, Mellado y Chaucono (2015) manifiestan que desarrollar instancias formativas de discusión profesional entre docentes y directivos permitiría generar oportunidades de aprendizaje para la mejora del desarrollo profesional. Es decir, los equipos directivos deberían movilizar la cultura escolar a través de cuestionamientos pedagógicos que permitan promover un sentido compartido de responsabilidad en los procesos académicos y resultados educativos.

De esta manera, propiciar cambios en los modos de enseñanza del profesorado requiere de directivos escolares que gestionen y lideren, en conjunto con los docentes,

procesos de reflexión como una estrategia formativa que cuestione las creencias que sustentan las prácticas pedagógicas. En este sentido, Erazo (2011) afirma que la reflexión sostiene la comunidad docente. Es decir, será imperativo aprovechar el tiempo no lectivo para desarrollar en las escuelas nuevos escenarios de aprendizaje conjunto entre equipos directivos y el profesorado que tensionen las creencias pedagógicas arraigadas en la cultura escolar.

En este contexto, directivos y profesorado debería comprometerse a aprender juntos, enfocar su actividad colectiva en el aprendizaje del estudiante. Esta comunidad de profesionales podría reexaminar sus prácticas directivas y de enseñanza de manera de convertirse en una instancia interactiva poderosa que ayuda al profesorado a reflexionar colectivamente sobre las creencias de la práctica docente. En este sentido, distintos autores sostienen que la reflexión sería una estrategia pertinente en los centros escolares siempre y cuando sea utilizada para develar y tensionar las creencias (Guerra, 2009; López y Basto, 2010; Rojas, 2014). Al respecto, Bolívar (2010b) sostiene que conocer las creencias que subyacen a las prácticas permitiría tomar decisiones centrada en mejorar el desempeño del profesorado. Es decir, la reflexión colegiada se vuelve una práctica directiva efectiva, si logra habituar al profesorado a tomar consciencia de sus acciones de aula, a superar las barreras que impone la cultura escolar y a romper el aislamiento profesional.

En la última década, el programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar de la Facultad de Educación que desarrolla la Universidad Católica de Temuco, tiene como exigencia para el trabajo de grado del estudiante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta de mejora con foco en el liderazgo pedagógico. Se trata de diseñar y desarrollar prácticas directivas centradas en el desarrollo profesional docente en relación a los resultados de los estudiantes y/o necesidades del centro escolar. Asimismo, la propuesta considera los avances del conocimiento pedagógico, aportado por las últimas investigaciones de liderazgo pedagógico. Finalmente, se evalúan las mejoras alcanzadas en las prácticas directivas, con participación de los diversos actores de la comunidad educativa. En este contexto, los resultados de diversos trabajos de grado muestran una reestructuración de concepciones pedagógicas, tanto en líderes que implementan la propuesta como en el profesorado del centro. Este efecto positivo emerge después de un tiempo sostenido de reflexión sistemática y colaborativa sobre creencias de la cultura escolar que subyacen a las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Una vez analizada la temática, se puede constatar que los equipos directivos escolares para ser efectivos y garantizar que todo el estudiantado aprenda, requieren de un sólido liderazgo pedagógico. No obstante, los estudios empíricos muestran que la mayoría de los líderes siguen centrados en cumplir procesos administrativos, sin asumir su responsabilidad formativa con el profesorado y persisten en enfoques pedagógicos tradicionales.

Los actuales escenarios educativos abogan por un liderazgo compartido y democrático que propicie el trabajo conjunto entre directivos y el profesorado para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje centrada en la mejora de las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje del estudiante. Para ello, se requiere cambiar las prácticas directivas y compartir las responsabilidades en la toma de decisiones para impulsar los propios cambios al interior del centro escolar con foco en el mejoramiento educativo.

Por último, esta mirada formativa y de aprendizaje colaborativo entre directivos y docentes requiere de condiciones que propicien instancias permanentes de reflexión pedagógica para tensionar y movilizar las creencias de docentes y directivos. De ahí, surge la necesidad de propiciar oportunidad de discusión profesional con la finalidad de afectar el pensamiento y actuación docente. En tal sentido, hoy se demanda de un líder escolar con amplios conocimientos pedagógicos, habilidades sociales y principios éticos que subyacen al liderazgo escolar efectivo y buenas prácticas pedagógicas, de tal manera de afectar el aprendizaje del docente y del estudiante.

Referencias

- Aaronson, D., Barrow, L., y Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-54.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Preal. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.

- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9, (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo el liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/50>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 11 (2), 61-86.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M.R. (2014). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto y otros: *La educación necesaria: extendiendo la mirada*. Santiago de Chile: Universitas Nueva Civilización.
- Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Antariidou, E. (2011). *Successful school leaderships: Linking with learning and achievement*. Londres: Open University Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., y Karhanek, G. (2010). *Raising the bar, closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, ID: Solution Tree.
- Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M^a.T. González (ed.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.

- Erazo, M. (2011). Prácticas reflexivas racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles educativos*, 133(33), 114- 133.
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Guerra, P. (2009) Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación CAP y Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-91. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9mm1/art4.pdf>
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291.
- Mellado, M. E. y Chaucono, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19.
- Mellado, M. E. y Chaucono, J.C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, 3, 62-72.

- Rivera, L. (2010). Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de gestión educativa. En Guerra, Marcelino (coord.). *Gestión de la Educación Básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación*. (1ª ed.). México: SEP-UPN.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometría*, 73(2), 417-458.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.
- Robertson, J y Timperley, H. (2011). *Leadership and learning*. Thousands Oaks, CA: Sage publ.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Educación*, 352, 267- 287.
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein, y Muñoz, G, *¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?*. Santiago, Chile: CEPPE y Centro de Innovación en Educación Fundación Chile.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41.

Comunidades de aprendizaje; la gestión del aula mediante grupos interactivos

Manuel Montanero¹ y Pilar Guisado²

¹Doctor en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, España. Sus investigaciones se centran principalmente en el análisis del discurso y la interacción en el aula, así como en la enseñanza de la lectoescritura. Posee diversas publicaciones en estas temáticas en revistas científicas nacionales e internacionales. El año 2014 y 2015 participa como docente del Magíster en Gestión Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: momntero@unex.es

²Máster Universitario de Investigación y Licenciada en Psicopedagogía, actualmente es maestra en el Colegio Público Manuel Pacheco de Badajoz, España, centro donde ha desarrollado una experiencia de grupos interactivos durante los últimos 3 años en todos los cursos de Educación Primaria. Correo electrónico: guisado@unex.es

Resumen

El objetivo de este capítulo es describir los fundamentos teóricos sobre las comunidades de aprendizaje de los estudiantes. En específico, se explica el procedimiento y los principales recursos educativos que se utilizan para implementar diversas experiencias de gestión del aula mediante los grupos interactivos en la educación primaria. En este contexto, a partir de la experiencia de los autores, se desglosan las ideas claves y estrategias que se utilizan para planificar y desarrollar tareas de aprendizaje, previa configuración de los grupos interactivos en función de las características del estudiante y de una revisión de estudios empíricos que corroboran los principales beneficios y dificultades.

Introducción

El aprendizaje es básicamente una construcción social, que emana de las interacciones entre las personas, en un dialogo igualitario. Las competencias de aprendizaje pueden desarrollarse sólo a partir de diversas situaciones colaborativas (Escribano, 2008). Esta premisa es el fundamento de algunas propuestas innovadoras de organización y gestión de los centros escolares que han mostrado mayor éxito, especialmente en contextos desfavorecidos y multiculturales.

La perspectiva dialógica se fundamenta en algunas de las principales teorías del aprendizaje y la comunicación, como la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1934), la teoría de la acción dialógica de Freire y Mellado (1970) o la teoría de la acción comunicativa de Habermas y Redondo (1987). Para estos últimos autores, los actos comunicativos que tienen una verdadera capacidad de transformación, no surgen de relaciones asimétricas de poder, como las que tradicionalmente ha potenciado la escuela, sino en un diálogo horizontal entre profesores y estudiantes. La fluidez del diálogo, el interés y el aprendizaje del estudiante surge a través de preguntas auténticas, de una indagación dialógica (Wells, 1999), que provocan reflexión y que dejan una puerta abierta a reformular nuevas preguntas (Rodríguez-Mena, 2007).

Los principios del aprendizaje dialógico se resumen a continuación:

En primer lugar, el diálogo igualitario que trata de considerar los conocimientos que aportan las personas, independientemente de su estatus o su rol, atendiendo únicamente a la argumentación de sus intervenciones (Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010). Frente a la unidireccionalidad derivada de las relaciones de poder, se subraya la valoración democrática de las aportaciones, a través de las interacciones dialógicas (Searle y Soler, 2004).

En segundo lugar, este tipo de diálogo se encamina a la transformación de la realidad social y personal, en lugar de la reproducción o la adaptación a los contextos de aprendizaje. Para lo anterior resulta imprescindible la creación de espacios de colaboración en los centros educativos, en la que todos puedan creer, participar y responsabilizarse de un mismo proyecto educativo (Beck- Gernsheim, 2003).

En tercer lugar, la competitividad debe dejar paso a la solidaridad, como prioridad educativa. El aprendizaje dialógico es ante todo un acto de solidaridad y mutualidad, por la que se superan los factores excluyentes (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). La diferencia debería ser considerada como un valor positivo que nos enriquece respetándose en un marco de igualdad. Abordar el aprendizaje desde la diversidad genera multiplicidad de perspectivas y argumentos, que aportan creatividad y análisis crítico de la realidad, al tiempo que un aprendizaje del consenso y del esfuerzo por avanzar juntos.

La gestión escolar en el marco de las comunidades de aprendizaje

Una de las formas de la organización y gestión escolar explícitamente asentada en los principios del aprendizaje dialógico, son las llamadas comunidades de aprendizaje (CA). Una CA constituye un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico y en la participación de toda la comunidad educativa. No establece realmente, una distinción entre centro y entorno (Longworth, 2003). Las barreras entre ambos se diluyen y se transforman en explícita interdependencia (Elboj, Valls y Fort, 2000).

Este planteamiento debe concretarse en horarios flexibles, un currículo más accesible y sistemas de evaluación lo más adaptados posibles a la diversidad. La aceleración del aprendizaje (Levin, 1987; Boyd, 2003) se consigue mediante el abordaje de múltiples competencias, la modificación de las estructuras escolares tradicionales y la participación de toda la comunidad educativa en la escuela (Elboj et al., 2002).

Los roles y las expectativas recíprocas maestro/a-estudiante se transforman. El profesor se convierte en dinamizador del aula, que ayuda a gestionar los espacios y tiempos de la actividad, el uso de los materiales y la interacción entre el alumnado. La responsabilidad del aprendizaje recae en el propio estudiante, que debe indagar, formularse preguntas, contrastarlas con sus conocimientos y los de sus compañeros. Para potenciar estos procesos se incorpora al aula una nueva figura, el voluntario, adulto perteneciente a la propia comunidad educativa, que colabora en la gestión de la ayuda entre iguales y aporta su propio bagaje experiencial a las diversas situaciones educativas que se generan.

Proceso de construcción de las comunidades de aprendizaje

La constitución de un centro educativo como comunidad de aprendizaje es un proceso complejo, plagado de obstáculos y riesgos. Entre ellos Senge (2008) destaca la falta de tiempo, de apoyo, de compromiso de algunas personas o grupos, la necesidad de visualizar rápidamente los cambios. En un extenso estudio Ferreyra (2011) ha conseguido documentar algunos de los principales temores y resistencias de los participantes en CA, derivados principalmente de su percepción como un proyecto utópico o poco ajustado a la realidad de la escuela. En las entrevistas recogidas en este estudio el equipo docente expresa su incertidumbre ante los inevitables momentos de estancamiento, el temor a tener que dedicar demasiado tiempo, incluso

fuera de la jornada laboral, y a las repercusiones negativas de un hipotético fracaso. Lara Villanueva (2005) identifica, además, otras dificultades propias de los procesos formativos que se promueven en el aula, tales como la adecuación de los contenidos y métodos al estilo de aprendizaje de cada estudiante y a la su diferente identidad grupal o cultural así como la interacción y regulación con los nuevos recursos educativos.

Gabikagoseaskoa (2012) señala varias fases en el proceso de constitución de un centro escolar en comunidad de aprendizaje. Las tres primeras que resumimos a continuación pueden abarcar casi un año. La última requiere al menos otros dos años de intenso trabajo.

- Sensibilización y toma de decisión. El proceso comienza con la oferta y difusión de actividades formativas dirigidas a toda la comunidad, centradas en las demandas educativas actuales y en la necesidad de cambio en los modelos y estructuras educativas para abordar nuevos retos de atención a la diversidad y compensación de la desigualdad educativa. También se discute la naturaleza del proyecto y los compromisos que conlleva la transformación del centro en una CA.

Posteriormente, el claustro y el consejo escolar del centro deben decidir por una clara mayoría, si se quiere iniciar el proceso. Esta decisión puede apoyarse en la participación de toda la comunidad, mediante asambleas, votaciones u otro tipo de estrategias. También debe conseguirse el apoyo de la administración.

- Sueños. Se trata de una serie de actividades en las que todos los miembros de la comunidad tienen la posibilidad de expresar sus metas de cambio, en relación al centro educativo. La primera actividad suele consistir en un gigantesco torbellino de ideas. Mediante grandes carteles situados en un lugar muy visible del centro, profesores, estudiantes y familiares, escriben o dibujan sin censura sus anhelos o frustraciones, sus aspiraciones y deseos respecto al centro, concebido como un ideal, soñado entre todos.

- Planificación de metas y cambios. En las siguientes actividades, una vez sintetizados y catalogados los sueños en un documento de trabajo, por parte de la comisión gestora del proyecto, se seleccionan y jerarquizan los objetivos, estableciendo prioridades, mediante actividades de discusión por comisiones mixtas, con la participación de todos los agentes educativos.

Posteriormente, las comisiones elaboran un plan de acción de los aspectos más

relevantes a cambiar. Las comisiones pueden especializarse en ámbitos específicos (curriculares, de convivencia, etc.). Entre otras acciones, debe planificarse la formación del profesorado, el voluntariado y las familias.

- Puesta en marcha y evaluación permanente. Finalmente se inician las acciones planificadas de acuerdo con los objetivos prioritarios y se implementan las nuevas estrategias de gestión del centro y el aula. Las cuales se resumen en el siguiente apartado:

Se trata de un proceso continuo de innovación y evaluación, en el que nuevamente deben participar todos los agentes de la comunidad. Constantemente deberían desarrollarse actividades evaluativas internas y externas, que permitan revisar el plan de acción. Se trata de un auténtico proceso de investigación colaborativa, en el que se establecen indicadores de las necesidades de cambios o de formación específica de los participantes (Mello, 2009).

Ámbitos y estrategias de gestión escolar

Podemos destacar varias estrategias, típicas de las comunidades de aprendizaje, que si bien tienen una orientación holística, inciden en mayor medida en dos grandes ámbitos; el convivencial - participativo y el académico, desde los que gestionan dando una respuesta educativa diversificada (Gabikagoseaskoa, 2012).

En el ámbito convivencial - participativo del centro y la comunidad educativa las CA se vertebran en torno a dos herramientas fundamentales: el proyecto educativo y el plan de convivencia.

- Proyecto educativo. La CA se construye colectivamente sobre una urdimbre de acciones dialógicas y participativas, que brotan de la expresión libre de necesidades y deseos de toda la comunidad, y que deben plasmarse y concretarse en un Proyecto Educativo del Centro (PEC). Este proceso tiene como horizonte, por un lado, la autogestión del centro por parte, no sólo de los profesores, sino también de familiares y otros agentes sociales. Para aumentar la participación de la comunidad educativa en la organización escolar y en la implantación del currículum el PEC debe potenciar diversos cauces participativos (Consejo Escolar, AMPA, asambleas, delegados de aula y comisiones mixtas de trabajo.). Por otro lado, debe favorecer procesos de formación permanente de toda la comunidad y, en último término, la transformación del entorno.

Todo ello debe concretarse un plan para la mejora del éxito educativo, con el asesoramiento de los profesionales de la orientación educativa que intervengan en el centro, así como con la colaboración con diversas instituciones.

- Plan de convivencia. Las CA es una organización característica de centros asentados en comunidades con un cierto grado de conflictividad y exclusión social. Una de las prioridades es impulsar la mejora de la convivencia, a mediante un modelo comunitario, partiendo del diálogo y la prevención de conflictos. En este sentido, el principal apéndice del PEC es un plan integral de convivencia, que regule las normas del centro, pero sobre todo que facilite la prevención y resolución dialogada de los conflictos, mediante diversos instrumentos de mediación y reparación (mediadores, comisiones de convivencia, trabajo con las familias, etc.).

Por su parte, en el ámbito académico y del aula se aborda inicialmente mediante 4 estrategias principales: contratos de aprendizaje, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada y grupos interactivos:

- Los Contratos de Aprendizaje son actividades de diálogo en los que, profesores y estudiantes expresan sus percepciones dando a conocer sus necesidades de aprendizaje para reflejar por escrito sus propias metas, estrategias de aprendizaje y compromisos para llevarlas a cabo.

- Las Bibliotecas Tutorizadas, son espacios comunitarios que ofrecen acceso gratuito. Pueden ser digitales u ordinarias (con los procedimientos habituales de consulta, lectura y préstamo de libros). No se trata simplemente de facilitar el acceso a la lectura, sino que se impulsan al mismo tiempo diversas actividades, como los talleres de escritura, de teatro, encuentros con escritores o tertulias literarias entre alumnos, profesores y miembros de la comunidad educativa. Estas tertulias dialógicas son actividades de aprendizaje en relación a la literatura, basadas en la lectura compartida y el debate sobre las experiencias de la vida que aportan los participantes. Cada uno escoge fragmentos de una obra, los comenta y explica a los demás sus motivos y reflexiones.

- Los Grupos Interactivos, por último, son agrupaciones flexibles y heterogéneas de 4 o 5 estudiantes, dinamizadas por un adulto voluntario (normalmente de la propia comunidad educativa), además del propio profesor.

Los Grupos Interactivos en la práctica del aula de Educación Primaria

Como ya hemos anticipado, los Grupos Interactivos (GI), son una estrategia de organización del aula, en la que se distribuyen los estudiantes en grupos pequeños y heterogéneos, realizándose actividades cortas en duración e intensas en conocimientos, articuladas por una persona adulta de perfil diverso (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Se trata de una modalidad de agrupamiento flexible para alcanzar un objetivo común, a través de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo (Flecha y Puigvert, 2002). En las siguientes páginas analizaremos con más detalle la dinámica de los GI, así como estrategias para afrontar las dificultades en el marco de nuestra propia experiencia.

Configuración de los equipos

El primer paso para organizar el aula en GI consiste en dividir el grupo-clase en equipos de trabajo más pequeños, de composición heterogénea en cuanto al género, nivel de competencia curricular y origen cultural. Las decisiones sobre la composición del grupo dependen de la edad y características de los niños y niñas. Deben tener en cuenta, al menos, tres criterios: el grado de libertad, la heterogeneidad y la flexibilidad en la configuración de los grupos.

La modalidad de agrupamiento impuesto permite al profesor tomar ciertas decisiones sobre los estudiantes que trabajan mejor juntos o separados, así como sobre el grado de heterogeneidad que se considere más adecuado. Las opciones de agrupamiento aleatorio y libre constriñen dichas decisiones. El agrupamiento libre, es decir, cuando lo eligen los propios estudiantes, favorece el sentimiento de autonomía y motivación. Sin embargo, se debería considerar que agrupar a los niños o niñas con sus mejores amigos no siempre facilita el trabajo.

El agrupamiento permanente o a medio plazo, por su parte, suele favorecer que los miembros se conozcan mejor entre sí y consiguen superar las resistencias iniciales a la cooperación. El agrupamiento cambiante se adecua mejor a este tipo de tareas, breves y de refuerzo. Además, permite diversificar los riesgos derivados de los problemas de cohesión del grupo-clase (dado que estos cambian con frecuencia).

Un grado muy elevado de heterogeneidad, especialmente cuando el grupo cuenta con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), plantea importantes

dificultades, que es necesario prever. En principio, debe evitarse situar permanentemente a estos alumnos junto al profesor o a un voluntario, aunque puede ser útil asignarle un compañero sin NEE, que se responsabilice durante un tiempo de ayudarlo, de ser posible con la colaboración del algún profesional de apoyo dentro del aula.

Cada grupo estará tutorado por una persona adulta, que colabora voluntaria y gratuitamente. De ser posible, debe pertenecer a la comunidad educativa, aunque es muy habitual que se complete con estudiantes universitarios, que también pueden aportar experiencias muy positivas. No obstante, el voluntario no tiene por qué ser un especialista ni poseer ningún título, e incluso que no posean un nivel de lectoescritura funcional. Es el equipo gestor de la CA se encarga de seleccionar, formar y asignar los voluntarios a cada grupo-clase.

El voluntario permanece en el mismo lugar del aula a cargo de una tarea de aprendizaje que, en cada período, trabaja un grupo nuevo. Su principal función es informar a los estudiantes y comunidad educativa sobre lo trabajo en el aula así como también relatar experiencias de vida cuando sea oportuno. También debe supervisar el trabajo del grupo, sin proporcionar instrucción ni resolver dudas (algo que sí puede hacer el profesor). Debe intentar facilitar y gestionar la ayuda entre los alumnos, sin que ninguno de ellos imponga soluciones al resto, y asegurándose de que no se copien unos de otros sin entender, la respuesta (ayúdale a terminar pero no se la hagas, la tiene que hacer ella sola).

Dada la complejidad de esta última función, no es suficiente con una charla informativa antes de incorporarse a las aulas. Es fundamental que, al terminar cada sesión, el profesor los reúna (al principio durante 20 o 30 minutos, en tiempo de recreo o no lectivo, y posteriormente, en los últimos 5 minutos de la clase), para analizar las dificultades observadas y aportarles una retroalimentación.

Diseño de las tareas de aprendizaje

Los grupos desarrollan tareas prácticas y de refuerzo, por la que rotan cada 15-20 minutos. Aunque los ejercicios sean diferentes, suelen pertenecer a la misma área curricular y abordan contenidos similares. En Primaria las más frecuentes son las actividades de solución de problemas matemáticos y las de comprensión lectora. Debe evitarse el abuso de tareas mecánicas o memorísticas, como la resolución de algoritmos (multiplicaciones, divisiones...) o la contestación de cuestiones meramente

informativas, que no estimulan el razonamiento y el aprendizaje autorregulado. Aunque la mayoría son tareas individuales (con una ficha igual para cada miembro), es conveniente introducir también progresivamente tareas de resolución conjunta (con un solo material que debe compartir todo el grupo), que requieren las aportaciones de todos o que se realizan por turnos, después de haber decidido entre el grupo como se hace (por ejemplo, escribiendo uno cada vez...).

Según Esteban (2005), los criterios para delimitar el tiempo dedicado a cada tarea y el número recomendado de estudiante grupo, dependen de cada etapa y necesidad educativa. En los primeros cursos de Primaria las tareas deben ser sencillas y breves, normalmente basadas en ejercicios de lápiz y papel, seleccionadas de los libros de texto. En el caso del alumnado con NEE, es conveniente que los profesionales de apoyo trabajen previamente con ellos las actividades y/o la adapten, para que puedan participar más activamente.

En los últimos cursos de Primaria es posible incorporar las tareas de grupo en micro-proyectos de aprendizaje más amplio, que les den sentido funcional van las habilidades más complejas de colaboración. Un proyecto de aprendizaje es una secuencia de tareas semi-estructuradas de indagación, encaminada a dar respuesta a situaciones-problema, abiertas y contextualizadas. Redactar una leyenda o una fábula, preparar una dramatización de un problema característico de un período histórico, participar en un debate sobre el cambio climático, elaborar una guía turística para un viaje o visita, exponer un cartel publicitario sobre un espacio protegido, son ejemplos de microproyectos, que involucran diversos contenidos y competencias.

Desarrollo de las tareas de aprendizaje

La realización de cada tarea se estructura en tres episodios: 1) comprensión y planificación conjunta de las estrategias para resolver la tarea; 2) ejecución individual (con la posibilidad de solicitar ayuda al compañero); y 3) puesta en común y/o coevaluación. La dinámica específica de estos episodios y el grado de participación de voluntarios y estudiantes, depende nuevamente de la etapa educativa.

En los primeros cursos de Primaria la capacidad de colaboración y autonomía es aún limitada. Nuestra experiencia nos dice que el funcionamiento del GI mejora con una participación un poco más administrativa del voluntario en la delimitación de los tiempos y en la regulación de las acciones de los estudiantes para:

- Ayudar a que los niños vayan progresivamente reduciendo su impulsividad, debe asegurarse que todos entienden la tarea, antes de comenzarla, para lo cual puede pautar la lectura conjunta, la interpretación y planificación del problema, asegurando la atención del grupo (por ejemplo, puede tener al principio el control de los lápices, suministrándolos sólo en la fase de ejecución individual de la tarea).

- Para evitar las conductas de aislamiento debe estar atento, para identificar aquellos estudiantes que nunca solicitan ni aportan ayuda, debe demandar que la pidan (pregúntale a Isabel, a ver cómo lo ha entendido) y que la den (vamos a ver si le damos pistas entre todos, explícale a Juan cómo lo has entendido tú, vamos a poner en común, a ver si lo hemos entendido igual).

- Para evitar los comportamientos pseudocolaborativos se debería supervisar que no se copien entre sí, ni ofrezcan la solución de los problemas a sus compañeros, así como moderar la participación de todos. En este sentido, es recomendable elaborar carteles u otras ayudas visuales para recordar las normas de trabajo. En nuestra experiencia se ha mostrado muy efectiva la utilización de registros sencillos, en los que el voluntario anota la frecuencia de ayudas que genera el grupo y cuyo resultado se comparte con todos al finalizar la tarea. Así se refuerza la colaboración, por contraposición a la velocidad o la calidad del trabajo individual, y se facilita la reflexión del grupo sobre lo que debe mejorar como equipo. Otros criterios que pueden también valorarse y reforzarse inicialmente, son el volumen de voz, el respeto del turno de palabra o la realización de la tarea por todos y cada uno de los miembros del grupo. Todo este trabajo, colateral a la propia tarea, requiere más tiempo del ordinario, por lo que es importante asegurar que los grupos cuentan con el tiempo suficiente. Para ello, es esencial prever que las diferentes tareas de aprendizaje puedan realizarse individualmente en un tiempo muy similar y menor de 10 minutos, de modo que los grupos cuenten con un extra de tiempo suficiente para la planificación conjunta y la puesta en común, no sólo sobre los resultados de la tarea, sino también sobre el funcionamiento colaborativo del grupo. Si el grupo-clase es muy numeroso (lo que exige crear muchos grupos), será necesario organizar las rotaciones en dos circuitos con idénticas tareas, de modo que cada grupo rote por un sólo circuito, que no tenga más de tres tareas.

A partir del segundo o tercer año, la mayor madurez y experiencia de los estudiantes permite una disminución paulatina de la intervención del voluntario en pro de una mayor autogestión del grupo. Al mismo tiempo, es posible incidir más en

los comportamientos de planificación, co-evaluación y autorregulación de la propia tarea, iniciados con preguntas del voluntario (no entiendo bien qué pide el ejercicio, ¿alguien me lo puede explicar?; ¿Cómo lo podríamos hacer?). En nuestra experiencia se ha mostrado útil proponer a éstos estudiantes más maduros, el reto de ayudarse sin dar órdenes ni instrucciones, sino utilizando únicamente preguntas y dibujos. De este modo, la calidad de la ayuda aumenta, puesto que se consigue que el estudiante ayudado se implique más activamente en un proceso de razonamiento, para llegar por sí mismo a la solución. Veamos un ejemplo en el siguiente fragmento, extraído de una actividad de solución de un problema aritmético en 5º de Educación Primaria (11 años):

Alumna 1: Se divide 2000 entre 2 y luego por 5 ¿no?

Voluntario: Venga Javier, tenéis que hablar un poquito más alto ¿eh?

Alumno 2: ¿Cuántas partes son?

Alumna 1: Dos

Alumno 2: [Gesto de desaprobación]

Alumna 1: Cinco

Alumno 2: Vale.

Alumno 2: ¿Cuántas partes toma de 5?

Alumna 1: Dos.

Alumno 2: ¿Entonces...?

Alumna 1: Divido 2000 entre 2 y multiplico con 5.

Voluntario: Con preguntas ¿eh?

Alumno 2: ¿Cuáles son las partes? No, pero si lo dices así al revés, al azar, si no es una cosa es otra, pues no.

Alumna 1: Pues divido entre 5 y multiplico por 2.

Alumno 2: Pero ¿por qué?

Alumna 1: Pues divido entre 5 y multiplico por 2.

Alumno 2: Pero ¿por qué?

Alumna 1: Porque...

Alumno 2: ¿Las partes que haces cuántas son? ¿Cuántas partes hacen?

Alumna 1: 5.

Alumno 2: Y ¿dividir qué es?

Alumna 1: Repartir.

Alumno 2: ¿Entonces...?

Alumna 1: Bien.

La gestión del aula en GI está considerada como una experiencia educativa efectiva, que sirve como trampolín a otras más complejas (Píriz Collado, 2011). Asimismo, De las Heras, Muñoz y Rayón, (2011) argumentan sus beneficios particularmente de cara a una de la principal competencia clave, que señalaba el Proyecto DESECO (Definition and Selection of Key Competencies) de la OCDE (2003), esto es, interactuar en grupos heterogéneos.

Algunos estudios han podido documentar en este mismo sentido los beneficios de los GI de cara a la atención de la diversidad y a la inclusión de estudiantes con NEE (Molina Roldán, 2007). A su vez, la cooperación tiene también un efecto positivo sobre la motivación individual para el aprendizaje. El planteamiento de metas comunes, mediante tareas que demandan interdependencia, incrementan la satisfacción del alumnado y la cohesión grupal (Poveda, 2007). En una extensa experiencia de GI, llevada a cabo con estudiantes con un elevado riesgo de exclusión social, encontramos evidencias de la influencia positiva que este método de aprendizaje ejerce sobre la cohesión y la convivencia del grupo-clase (Guisado, Montanero y Lucero, 2012).

En este contexto, en un estudio que participaron 90 estudiantes de entre 6 y 13 años divididos en 7 grupos-clase de un mismo colegio, sus respectivos maestros y 25 adultos voluntarios. A lo largo de los 6 meses de desarrollo de la experiencia, los voluntarios simultanearon su labor de gestión del GI con un registro sistemático de las conductas, tanto positivas como negativas, relacionadas con el trabajo y convivencia en dichas actividades. Paralelamente, los investigadores registraron los partes de no asistencia y los partes de incidencia, que se incorporaron como consecuencia de conductas de mayor gravedad en cualquier actividad del aula o el centro. También se evaluó la cohesión del grupo mediante una escala de integración social (tipo ranking) y un sociograma de cada grupo-clase, al principio y al final de la experiencia. Los resultados mostraron un aumento paulatino de las conductas positivas y una disminución de las disruptivas y agresivas en todos los grupos-clase, excepto uno (5º de Primaria), así como un descenso notable de los partes de incidencia, hasta cifras claramente inferiores a las del año anterior. También se registró una mejora significativa de los índices sociométricos de los grupos-clase correspondientes a los últimos cursos de Primaria.

Conclusiones

Más allá de su indudable valor para la construcción de competencias sociales y motivacionales, otros autores defienden sus ventajas en el plano académico, en el sentido de que la ayuda entre iguales puede llegar a ser más efectiva incluso que la orientación del profesor, el alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo, tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios. Sin embargo, los estudios empíricos que documentan estos beneficios son aún escasos y algunos datos revelan evidentes dificultades que amenazan el éxito de esta modalidad de gestión del aula.

Los agrupamientos heterogéneos ofrecen más posibilidades de tutoración asimétrica, entre compañeros de diferente competencia, potencian el valor de la solidaridad y no tienen tanto riesgo de producir un efecto emocional segregador. Pero también se observa que esta estrategia cooperativa dificulta, más que otras, la diversificación de tareas en diferentes grados de dificultad, una contribución más equitativa de los miembros del grupo, así como la posibilidad de alternar papeles de tutorado y tutor.

En relación a las variables sociales, en el trabajo, aún inédito, que acabamos de mencionar, nos encontramos una mejora de los GI en el índice de absentismo escolar, ni tampoco en los índices sociométricos que medían la cohesión de los grupos-clase de 1º a 3º (uno de los cuales incluso empeoró significativamente).

En cuanto a las variables cognitivas, otros de nuestros estudios muestran importantes carencias en la cantidad y calidad de la ayuda entre iguales, registrada en actividades de Matemáticas mediante GI en otros centros educativos (en este caso de nivel socioeconómico medio). Aunque la mayoría de los estudiantes aumentan la participación y la motivación por la tarea, entre un 15% a un 30% de los alumnos no se ayudan o no se dejan ayudar (en total se registró un promedio de 1 ayuda por cada 10 minutos). Además, predominan las instrucciones directivas sobre otros tipos de ayuda de mayor calidad. Aunque la mayoría de los estudiantes consigue hacer correctamente las tareas, algunos no las terminan, y la ayuda de sus compañeros resulta ineficaz cuando los primeros tienen dificultades o las tareas son demasiado complejas. En algunas de las experiencias observadas no se realizó una evaluación sistemática de la colaboración, ni se observaron indicios de la generación de interdependencia positiva.

En consecuencia, más allá de argumentos ideológicos y pedagógicos, es necesario continuar investigando empíricamente las ventajas y las dificultades de esta estrategia de gestión del aula, explorando innovaciones que permitan potenciar su calidad educativa y su adecuación a contextos escolares diversos.

Referencias

- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Boyd, T. (2003). Escuelas Aceleradas PLUS. Base de investigación para los servicios seleccionados. *Imagine...Boletín Escuelas Aceleradas Plus*, 12(3), 8-16.
- De Las Heras, A. M., Muñoz, Y. y Rayón, L. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el Aprendizaje, *Rayón*, 4, (2) 103-122.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y educación*, 17(18), 129-141.
- Escribano, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Esteban, G. F. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- Ferreira, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 33-50.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.
- Freire, P., y Mellado, J. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Gabikagoseaskoa, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: Comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencia pedagógica* (19), 44- 66.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 113-126.
- Guisado, P., Montanero, M., y Lucero, M. (2012). Ayuda entre iguales en grupos interactivos y otras estrategias de colaboración. Trabajo de Fin de Grado de Licenciatura inédito.
- Habermas, J. y Redondo, M. J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Vygotsky, L., S. (1934). *Bases de la Pedagogía*. Moscú: Instituto Estatal de Medicina.
- Lara Villanueva S, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de Educación Superior*, 34, (133), 87-104.
- Levin, H. M. (1987).Escuelas aceleradas para estudiantes desfavorecidos. *Liderazgo educativo*, 44 (6), 19-21.
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje permanente en acción: La transformación de la educación en el siglo XXI*. London: Routledge.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181.
- Molina Roldán, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- Píriz Collado, R. M. (2011).Una experiencia de Grupos Interactivos en un centro de Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 17, 51-64.

- Poveda, P. (2007). *Implicaciones del aprendizaje cooperativo en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico*. Universidad de Alicante. Tesis doctoral inédita.
- Rodríguez-Mena, M. (2007). El aula como comunidad para aprender, *Cultura y Educación*, 19 (1), 17-29.
- Searle, J., y Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Senge, P. (2008). *La danza del Cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Gestión 2000.
- Wells, P. (1999). Different and equal: Fostering interdependence in a learning community. En J. Retallick, B. J. cocklin y K. CoomBe, *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts*. London: Routledge.

Tutoría entre iguales para promover aprendizajes en comprensión lectora y desarrollar habilidades sociales en un centro educativo penitenciario

Vanessa Valdebenito Zambrano¹ y Patricia Cortés San Martín ²

¹Doctora en Psicología de la Educación, académica e investigadora de la Universidad Católica de Temuco-Chile, y miembro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: vvaldebenito@uct.cl

²Magister en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco y Profesora de Educación General Básica. Posee experiencia en docencia en centros educativos, formación del profesorado y docencia universitaria. Actualmente es Directora del Centro Educativo Padre Hurtado de Castro. Correo electrónico: patriciacortessanmartin@gmail.com

Resumen

El objetivo de este capítulo es investigar el impacto de la Tutoría entre iguales en 33 estudiantes de un establecimiento educacional vinculado a un centro penitenciario, para promover los aprendizajes en lengua castellana y desarrollo de habilidades sociales en el aula, en dos unidades temáticas de dicha asignatura. A través de un estudio con métodos mixtos de investigación, por una parte un estudio cuantitativo con modalidad pre-test y post- test de las calificaciones en el área, sumado a un estudio cualitativo para conocer las valoraciones de los estudiantes, se dio respuesta a los objetivos de investigación. Los resultados cuantitativos indican diferencias estadísticamente significativas para todos los estudiantes, quienes valoraron positivamente esta actividad, ya que se sintieron partícipes e integrados, desarrollando habilidades sociales como la comunicación e interacción entre pares. En consecuencia, la tutoría entre iguales, en este contexto, se muestra como una estrategia efectiva que permite a los estudiantes valorar sus aprendizajes y habilidades sociales al asumir un papel valioso en el aula, en el caso de los tutores; y en el caso de los tutorados, recibir apoyos personalizados y desarrollar habilidades relacionadas con la tolerancia, la convivencia y la colaboración, al aceptar la ayuda y acompañamiento de otro.

Introducción

Actualmente los establecimientos educativos buscan nuevas formas de promover aprendizajes en los estudiantes, esto, debido a la heterogeneidad presente en las aulas y ajustándose a las características individuales, fortalezas y debilidades que cada estudiante posee.

De acuerdo a los planteamientos constructivistas, el aprendiz es un sujeto activo que construye lo que aprende y comprende, ello les permite autorregular su aprendizaje y estar en constante evaluación de sus progresos (Schunk,1997). Para el logro de estos objetivos, Vygotsky señala la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP), permitiendo comprender el concepto de la formación superior del pensamiento en una construcción socio-cultural, de la cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna, lo cual se pretende conseguir con la realización de esta propuesta didáctica para los estudiantes del Centro Educativo Penitenciario, es decir, que los participantes construyan desde lo que saben (Zona de Desarrollo Real), con un apoyo de sus compañeros (andamiaje), para alcanzar la construcción de un conocimiento que por si solos hubiese sido muy difícil de alcanzar.

En este sentido, los métodos de aprendizaje cooperativos tienen una directa relación con los postulados constructivistas y que además de acuerdo a Johnson y Johnson (2009), lo entienden como un conjunto de métodos de instrucción en grupos pequeños, con división de tareas y que permite el desarrollo de habilidades mixtas, donde cada miembro del grupo, es responsable tanto de su aprendizaje como del aprendizaje del resto del grupo.

Desde una perspectiva global, la teoría de Vygotsky se vincula al Aprendizaje cooperativo, ya que: a) promueve la realización conjunta de las actividades de aprendizaje que generalizan las situaciones de construcción de conocimientos compartidos; b) estructura sistemas de interacción social eficaces que promueven las situaciones de andamiaje entre estudiantes, en las que unos actúan sobre la zona de desarrollo próximo de otros maximizando las posibilidades de aprendizaje; y, c) el lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento (Valdebenito, 2012).

En este sentido, Echeita (2012) vuelve a destacar cómo el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo cognitivo y de habilidades sociales comunicativas de los estudiantes por medio del aumento de experiencias de intercambio que se llevan a cabo en la escuela. Entonces, el estudiante como parte de una sociedad aprende mediante la interacción con otros individuos semejantes a él; diariamente el proceso

educativo requiere cambios para lograr la excelencia personal y profesional, de esta manera entendemos que el aprendizaje cooperativo posibilita el desarrollo del talento individual y grupal, y es un medio para lograr la calidad en la educación. Así como el sistema educativo, debe ser siempre un generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros educativos y, muy especialmente, sus aulas.

Tutoría entre Iguales

La tutoría entre iguales se puede entender como una modalidad del aprendizaje entre iguales, fundamentada en la creación de díadas, parejas de estudiantes que asumen una relación asimétrica, derivada de la adopción de un rol de tutor –profesor- y/o o tutorado –aprendiz-, que trabajan por un objetivo común, conocido y compartido, que se logra gracias a un marco de interacción planificado por el profesor (Duran y Vidal 2004).

La ventaja que éste método de aprendizaje entrega a los estudiantes, es que ambos asumen un rol aprendiz. Por su parte el ‘tutor’ aprende enseñando a su compañero tutorado, implicándole una preparación previa de los contenidos, actividades a desarrollar, y la co-construcción de conocimientos gracias a la mediación, la divergencia de opiniones e ideas, y consenso de respuestas. En su caso el ‘tutorado’ aprende por la mediación del tutor y la ayuda personalizada y ajustada recibida, ello se traducirá en un el avance, desde su nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial.

Valdebenito y Duran (2013), destacan la imagen de profesor que los tutorados le atribuyen a sus tutores, pero haciendo notar un elemento fundamental: la cercanía y proximidad con su enseñante. Se desprende de los planteamientos de los autores, algunas características que tributan positivamente en: el aprendizaje adquirido, la ayuda mutua, aprendizaje recíproco, afianzamiento de habilidades sociales, reafirmación de conocimientos y la valoración del otro, es decir, todo en su conjunto converge en el aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, Valdebenito (2012) sostiene que las ganancias de la tutoría entre iguales en diferentes contextos y áreas del aprendizaje han sido bien documentadas por la literatura científica, destacando su impacto no sólo en los aprendizajes comprometidos, sino además, repercutiendo en el beneficio de las relaciones sociales, desarrollo de valores y convivencia escolar.

Sin embargo las mejoras en las áreas curriculares y sociales han sido mayormente constatadas para el estudiante tutor (Topping, 2005). Sus variables explicativas se depositarían en el nuevo paradigma ‘aprender enseñando’ (Cortese, 2005; Duran, 2014). En este sentido las investigaciones (Roscoe y Chi, 2007) señalan que los logros radicarían en la ‘actividad de explicación’ (explicar el contenido o la información a su compañero tutorado, mediando para que éste pueda alcanzar el aprendizaje) y la “interrogación” (a su compañero tutorado para introducir nuevos temas, guiar, evaluar el proceso y responder a las interrogantes que le planteen). Estas premisas se cumplirían cuando se desarrollen prácticas bidireccionales de interacción, donde los estudiantes intervengan, pregunten y se planteen respuestas.

Objetivos del estudio

Para tener una aproximación al asunto que nos ocupa, se ha indagado en la necesidad de promover aprendizajes y habilidades sociales a través de estrategias innovadoras, motivantes y efectivas para los estudiantes, potenciando a largo plazo la continuidad en los estudios, que les permitan alcanzar competencias de desenvolvimiento y éxito dentro de la sociedad en que se insertarán.

Por ello se plantean los siguientes objetivos:

- a) Potenciar a través de la tutoría entre iguales aprendizajes del área de lectura y comprensión lectora;
- b) Potenciar las habilidades sociales de convivencia en el aula a través del método de aprendizaje cooperativo que se implementará;
- c) Contribuir al desarrollo favorable de la gestión escolar, implementando herramientas efectivas que permitan contribuir al compromiso y la construcción activa de aprendizajes por parte de los estudiantes, en el recinto penitenciario.

Metodología

El estudio presenta un enfoque cuantitativo-cualitativo ya que persigue conocer los resultados de la implementación de una experiencia de tutoría entre iguales con estudiantes de un liceo intrapenitenciario.

Por una parte se considera un estudio cuantitativo de las mediciones pre test y post test de las calificaciones previas a la implementación de la estrategia y posteriores.

Por una parte se considera un estudio cuantitativo de las mediciones pre test y post test de las calificaciones previas a la implementación de la estrategia y posteriores. Por otra parte se considera un estudio cualitativo que permita conocer en la percepción de los estudiantes respecto a esta estrategia e indagar sobre las habilidades sociales desarrolladas en los reos participantes, entendiéndose en un marco general de investigación acción.

Participantes

Para este estudio participaron 33 estudiantes del Centro Penitenciario de Valdivia, con edades oscilantes entre 20 y 61 años. Además participó en la implementación el Director del centro y la profesora investigadora.

Instrumentos y técnicas de recogida de datos

- *Entrevista semiestructurada*: Se realizó entrevista a tutores y tutorados, constando de siete preguntas. Para la elaboración de las preguntas se consideraron dos objetivos a) valoración de la interacción con otros para construir aprendizajes y b) beneficios asociados del aprendizaje cooperativo.

-*Revisión documental*: En este procedimiento se utilizó:

* Programa de Mejoramiento Educativo (PME). Este documento ofrece una planificación de lo que se debe mejorar o aspirar en todo establecimiento educativo. Establece las debilidades de todo centro y potencia las fortalezas del mismo.

* Calificaciones de los estudiantes (Libro de Clases): Para la muestra cuantitativa se consideraron las calificaciones de las evaluaciones presentes antes y después de aplicada las unidades didácticas (a modo de pre-test y post test).

Procedimiento de la investigación

El procedimiento de este estudio se realizó con un trabajo autónomo realizado durante el primer semestre del año en curso 2014. Para el diseño de la unidad didáctica se utilizó el modelo de planificaciones utilizados por el centro educativo.

En un primer momento se promediaron las calificaciones y iniciales de los estudiantes, sin apoyo de las tutorías; para proseguir con el nombramiento de tutores y tutorados de parte del equipo directivo del establecimiento y su formación en ambos roles.

La intervención en el área de lengua castellana tuvo una duración de 4 horas semanales durante los 2 meses, correspondientes a 16 sesiones de trabajo. Por su parte, para el desarrollo de la planificación se consideraron las siguientes fases: a) Selección de la actividad con la que se va a trabajar; b) Conformación de las parejas o tríos; c) Realización del trabajo en equipo; y, d) Supervisión por parte del profesor y retroalimentación a los equipos.

Finalmente se tomaron las calificaciones vinculadas a las sesiones de tutoría, promediándose y aplicándose la T student para conocer la evolución entre pre y post-test.

Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio, en función de los objetivos de investigación.

a. *Potenciar a través de la tutoría entre iguales aprendizajes del área de Lengua castellana.*

Para el estudio cuantitativo se realizó un análisis estadístico pre-test post-test con t-student para muestras relacionadas, tomando las notas anteriores a la tutoría a modo de pre-test, más las posteriores a ésta en forma de post-test, con la finalidad de conocer si se evidenciaba avance estadísticamente significativo, respecto al rendimiento escolar. En la tabla 1 se presentan los resultados del análisis estadístico.

Tabla 1. Resultados tutoría entre iguales rendimiento académico.

N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	gl	t	p
33	59.27	9.37	66.15	6.96	32	-6.88	.00

Fuente: Elaboración propia de las autoras (2016)

Los resultados indican avances estadísticamente significativos ($p = .01$) entre las mediciones iniciales (M 59.27) y finales (M 66.15), correspondientes a las notas de Lenguaje y Comunicación de los 33 estudiantes participantes.

Respecto a los resultados en relación al tipo de rol asumido por los estudiantes (tutores o tutorados), los análisis no paramétricos realizados (W de Wilcoxon) arrojan para los tutores mejoras estadísticamente significativas ($p = .01$) entre las puntuaciones iniciales (M 67.80) y finales (M 70.00).

En relación a los tutorados (ver tabla 2), igualmente se evidencian avances estadísticamente significativos ($p = .00$), entre las mediciones pre-test ($M 55.56$) y post-test ($M 64.48$).

Tabla 2. Resultados según rol asumido

Rol	N	M Pre-test	SD	M Post-test	SD	gl	z	p
Tutor	10	67.80	1.93	70.00	0	9	-2.58	.01
Tutorado	23	55.56	8.77	64.48	7.79	22	-3.93	.00

Fuente: Elaboración propia de las autoras (2016)

En este sentido evidenciamos que el diseño didáctico implementado y fundamentado en la tutoría entre iguales, ha causado un impacto en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes en Lengua Castellana, independientemente del rol de tutor o tutorado que hayan asumido durante las sesiones.

b. *Potenciar las habilidades sociales de convivencia en el aula a través del método de aprendizaje cooperativo que se implementará y la mejora de la gestión.*

Para este estudio, resumimos las apreciaciones a través de una entrevista a tutores, tutorados y director del establecimiento, los que mayoritariamente asienten y afirman que se cumplió el objetivo de inicio de este proyecto.

El trabajo cooperativo ha tenido un impacto profundo en los logros alcanzados. Mencionamos a continuación algunos testimonios de respuestas a las entrevistas de tutores, tutorados y director:

Respecto a la ‘valoración de la interacción con otros para construir aprendizajes y principalmente respecto al rol asumido’, los estudiantes tutores señalan que:

“Es bueno ya que puedo ayudar a mis compañeros para que aprendan y también es bueno para mí ya que refuerzo lo que sé” (E1; E: Estudiante)

“Me gusta ya que me pruebo a mi mismo que necesito tener paciencia para repetir varias veces lo que mi compañero necesita saber” (E 7)

“Es un desafío, porque hay que tener personalidad para enseñarles a nuestros compañeros” (E 20)

“Una linda experiencia, ya que pude enseñar lo que aprendí, debería hacerse más seguido” (E 22)

Se evidencia en éstos testimonios, el desarrollo de habilidades sociales, asumidas por los alumnos, potenciando su aprendizaje, autoestima, autoconocimiento y la valoración personal que hace cada uno de lo realizado. También, se valora la experiencia como algo valioso, que permite compartir el aprendizaje con otros y que su instauración ha recibido una buena recepción por parte de los estudiantes.

Respecto de los ‘beneficios asociados al aprendizaje cooperativo por parte de los tutores’, estos señalan:

“Es una buena experiencia, para un nuevo camino que se nos abre en la calle” (E 3)

“Es entretenido porque tienes la oportunidad de transmitir lo que tú sabes (E 9)

“Me siento bien, ya que es como una obligación aprender para enseñar, además ahora hay más confianza con mis compañeros, como que ahora uno ve que están” (E 13).

La valoración apreciados en estos testimonios es primordial para definir el resultado la investigación, ya que establecen por una parte la apropiación de la actividad (empoderamiento), la oportunidad de enseñar a otros, generación de confianza, lazos de cercanía, que les permiten validar sus capacidades personales y frente a otros.

En relación a la ‘apreciación de los tutorados respecto a los aprendizajes construidos gracias a la ayuda de su tutor’, éstos señalaron:

“Se aprende, ya que hay más confianza con ellos y uno se atreve a preguntar, además algunos de ellos tienen más conocimiento y ahora yo les tengo más respeto” (E 11)

“Es algo que no está en la mente que un compañero nos enseñe, pero encuentro muy bonito porque es distinto, además sí aprendí” (E 13)

“Es como aprender dos veces” (E 17)

El asentamiento de los contenidos académicos queda internalizado en los estudiantes, reportando un beneficio académico donde se irá construyendo un capital

cultural de base, que servirá para una futura participación en establecimientos de continuidad, lo que les permitirá insertarse socialmente.

Asimismo, queda de manifiesto la contribución al desarrollo favorable de la gestión escolar, implementando herramientas efectivas que permitan contribuir al compromiso y la construcción activa de aprendizajes por parte de los estudiantes, en el recinto penitenciario y fuera de él.

Respecto a la valoración de esta experiencia, por parte del Director del establecimiento, éste señala que se ajusta a las necesidades de los estudiantes que están privados de libertad, los cuales por lo general son resistentes al estudio, con muchos años fuera del sistema escolar y dificultades en los procesos de aprendizajes. Agrega además que el hecho que entre compañeros de curso compartan conocimientos, es muy positivo ya que los que están más avanzados inciden en los aprendizajes respecto a los más atrasados.

También al ser consultado por la diversidad como fuente de aprendizaje y la sostenibilidad de la propuesta, destaca que es posible aplicarla en esta realidad educativa justamente por la heterogeneidad en cuanto a edad, procedencia, nivel de conocimientos o aprendizajes previos, cree que el escenario facilita que exista un ensamblaje entre los que dominan mejor los contenidos respecto a los más debilitados en sus aprendizajes.

El equipo directivo, valora la importancia de la ayuda mutua estableciendo que en este tipo de establecimiento es necesaria la innovación, ya que integra a los estudiantes s menos aventajados, logrando un equilibrio y oportunidades de los aprendizajes.

Conclusiones

El trabajo cooperativo entre estudiantes, organizados con antelación, repercutió positivamente en éstos, quienes valoraron positivamente en el sentido académico, de crecimiento personal y habilidades sociales, sus progresos. Los resultados indican además que la responsabilidad de esos avances, se basan fundamentalmente en el compromiso y apropiación de parte de los tutores, por esta dinámica presentada.

Un elemento fundamental como lo plantea Gairín (1998), es que la organización institucional debe ser dirigida a solucionar de manera concreta los problemas, que tributen en cambios radicales, de esta manera la meta estará más relacionada con la educación en la diversidad que educar para la diversidad.

Esta práctica pedagógica fundamentada en la tutoría entre iguales, se ajustó a las

necesidades educativas de este centro, con personas que están privadas de libertad, los cuales poseían muchas resistencias a actividades académicas o bien se encontraban ya desvinculados del sistema escolar. En este sentido, la estrategia activó la motivación por el aprendizaje, la disposición a trabajar con otros y reconocer los logros de cada uno. El logro de aprendizaje fue monitoreado de manera permanente por los tutores y la investigadora, reconociéndose la estrategia implementada, útil e innovadora para alcanzar expectativas más altas con la finalidad de atender la diversidad del aula. Esto permitió utilizar en positivo las diferencias de conocimiento que poseían los estudiantes, destacando el valor de la cooperación, como una competencia valiosa y necesaria, para convivir de mejor manera posible en este tipo de contexto.

Siguiendo los distintos aportes realizados desde la comunidad científica (Echeita, 2012; Valdebenito y Duran, 2013) apreciamos cómo el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo cognitivo y de habilidades sociales comunicativas de los estudiantes por medio del aumento de experiencias de intercambio que se llevan a cabo en la escuela.

De manera sustancial se evidencia que se potencia la socialización, empatía, y que además, se anulan las jerarquías presentes entre los estudiantes, debido al contexto en que se encuentran.

Referencias

- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-15.
- Duran D. (2014). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. En Torrego, J.C. y Negro, A. (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, 22-23, 239-267.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057

- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. doi: 10.3102/0034654307309920
- Schunk, D.H. (1997) . *Teorías del aprendizaje*. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la Competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176.

Eje Temático III: Gestión escolar en contextos interétnicos e interculturales

Valores educativos mapuches: Base para la educación y comunicación intercultural en la formación inicial docente²

Segundo Quintriqueo M.¹, Daniel Quilaqueo R.², Maritza Gutiérrez S.³,

Soledad Morales S.⁴ y Susan Sanhueza H⁵.

¹Doctor en Educación, Profesor Asociado de la Universidad Católica de Temuco, Chile, Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), Investigador Titular del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UC Temuco e Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canadá. Correo electrónico: squintri@uct.cl

²Doctor en Sociología. Director Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), Investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII), Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada. Correo electrónico: dquilaq@uct.cl

³Doctora en Ciencias Biológicas, Profesora Asistente de la Universidad Católica de Temuco e investigadora adjunta del CIECII. Correo electrónico: mcgutierrez@uct.cl

⁴Magister en Psicología, Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco e Investigadora del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Manuel Montt 56, Temuco, Chile. Correo electrónico: smorales@uct.cl

2. Este capítulo recoge los resultados del proyecto de investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT N° 1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados” y N° 1140864 “Desarrollo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bío -Bío y La Araucanía”.

⁵Doctora en Educación, Profesora Asociada de la Universidad Católica del Maule, Chile, Investigadora Responsable del proyecto FONDECYT N° 1140864 “Desarrollo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bio-Bio y La Araucanía” e Investigadora Titular del Proyecto Anillos N° 9819 “Inmigrantes en el sistema educacional de Chile. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social”. Correo electrónico: ssanhueza@uct.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar los valores educativos mapuches como contenidos para la educación intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas interculturales en la formación de profesores que deberán desempeñarse en contextos indígenas e interculturales. Los principales conceptos que se problematizan son la educación escolar y familiar, los contenidos valóricos mapuches como base para la educación y comunicación intercultural, currículum y educación intercultural. Se concluye con una propuesta de componentes centrales para una formación intercultural de futuros profesores, donde los valores educativos y su significado en las interacciones y relaciones interculturales, permitirán mejorar la formación de personas que necesitan vivir en un contexto social y cultural compartido, desde una educación fundamentada en el diálogo intercultural.

Introducción

Considerar los valores educativos mapuches utilizados en el marco de la educación familiar, como contenidos para la educación y comunicación intercultural desde la gestión educativa, con estudiantes de ascendencia mapuche y no mapuche, significa fortalecer la identidad cultural de cada sujeto en el contexto familiar y escolar, a nivel regional y nacional. Para ello se recurre a una reflexión teórica en base a los resultados de investigaciones realizadas en el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), donde se evidencia que históricamente la escolarización de los niños y adolescentes mapuches se ha realizado en un sistema educativo nacional dotado de contenidos educativos valóricos occidentales euro-céntricos, que no siempre tienen el mismo valor en la educación familiar mapuche (Quintriqueo, 2010). Así, el resultado de la educación escolar es el aprendizaje de un conjunto de saberes monoculturales que generan entre los estudiantes de ascendencia mapuche una actitud de desprecio respecto de sus propios valores y, en consecuencia, una pérdida progresiva de su identidad cultural. Este hecho, se traduce en una limitación para el desarrollo de la interculturalidad en educación y en la comunicación intercultural entre los actores

sociales en el contexto escolar: estudiantes mapuches y no mapuches, estudiantes y profesores, profesores y padres de la familia-comunidad.

Bajo el supuesto planteado los problemas centrales que se observan en la región de La Araucanía, son: el desconocimiento de los profesores respecto de su propia cultura; como también, de la cultura y el contexto social de sus estudiantes. Además, se observa en la formación inicial de profesores, sean de origen mapuche o no mapuche, que históricamente no ha existido un currículum que incorpore conocimientos educativos mapuches en la construcción de sus competencias profesionales (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). Este hecho es justificado en la unidad nacional del país, el centralismo del currículum escolar, los prejuicios y el racismo. Es decir, es un desprecio epistemológico respecto del conocimiento indígena en la educación escolar de todos los niveles, sustentado en la monoculturalidad como racionalidad que define el sentido de la escuela y la educación en contextos indígenas e interculturales, condición que genera una tensión permanente en relación a los intereses de la educación familiar y escolar.

Educación Escolar y Familiar

Cuando se habla de escolaridad se hace referencia a la educación recibida en la escuela en diferentes niveles y complejidades, formalizada por un programa de estudios y reconocida en el marco de un establecimiento escolar legitimado y reglamentado según la evolución de la sociedad y los sistemas educativos (Briand y Chapoulie, 1993). En este proceso, tanto estudiantes como profesores aprenden en una relación con el saber que está establecida en el marco del currículum escolar. Así, el vínculo personal con el saber emerge en las diversas formas en que las personas se relacionan y se confrontan con los objetos de saber definidos e institucionalizados en la escuela (Berthelot, 1982; Briand y Chapoulie, 1993). Entendida así la relación con el saber, aunque es singular y construida en correspondencia con la historia de cada persona, se enmarca en una dinámica familiar, social, institucional e histórica. Es un proceso dinámico que cambia a lo largo de la vida, a partir de lo que sabemos y de la forma en que nos situamos en relación con estos saberes y con el hecho mismo de saber o no saber, lo cual nos permite adquirir nuevos saberes (Hatchuel, 1999).

Desde un análisis global, los principales fines de la escuela son: 1) Formalizar mecanismos de aprendizaje y asegurar la posibilidad de su realización; 2) Generar aprendizajes durables y sólidos, en función de objetivos y en una relación estructural con los medios utilizados; 3) Institucionalizar el conocimiento escolar en la sociedad a través de la formación de niños y jóvenes como una responsabilidad exterior a la

familia; y 4) Legitimar social, ética, política y legalmente a la escuela como responsable de la instrucción en el marco de la organización escolar (Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2014). Los fines de la escuela se realizan en base a principios que la orientan como institución, donde la matriz cultural occidental está fundada en la monoculturalidad euro-céntrica y opera como paradigma dominante. En este sentido, la escuela y la educación, en el contexto latinoamericano como en el contexto chileno se han desarrollado en base a su hito fundador de colonizar y producir la inferiorización de los indígenas (Quintriqueo et al., 2014). En esa perspectiva, desde la educación escolar en contexto indígena:

“la cultura europea es ubicada como el prototipo de civilización, mientras que las culturas de los pueblos indígenas constituirán un modo de vivir retardado, ‘bárbaro’ e incluso inhumano” (Quintriqueo et al., 2014: 203).

Este modo de clasificación social, constituirá un antecedente en las posteriores formas de jerarquización que produce la escuela y la educación. Por ejemplo, las misiones, los parlamentos, las escuelas de indios, las técnicas de comercio, la designación de caciques embajadores, entre otras, eran todas estrategias de vigilancia, registro y control sobre los indígenas (Quintriqueo et al., 2014). Es decir, la evangelización o escolarización servía como un eficaz instrumento de dominación, por el cual se vehicula la diferencia racial en la producción de sujetos inferiorizados hasta bien entrado el siglo XIX con la formalización de la institucionalidad chilena. En la actualidad, la escuela y la educación constituyen una herencia colonial, las que subyacen en las estructuras del saber disciplinario y el poder, en la institucionalidad y relaciones sociales de homogeneización y occidentalización en contexto mapuche.

Desde la instalación de la escuela y la educación escolar en la región de La Araucanía con el patrocinio de las primeras escuelas misionales, desde 1883, los niños y adolescentes han sufrido un proceso de desarraigo de su educación familiar. En este proceso los internados y las escuelas, en tanto instituciones sociales, son percibidas por la población mapuche como ‘una oportunidad de movilidad social y económica’ en tanto favorecería la formación de un capital humano preparado para el desarrollo socioeconómico, político, social y educacional de las familias y comunidades (UNICEF, 2009). Sin embargo, la escuela y la educación en contexto mapuche, desde sus inicios, son concebidas por la sociedad criolla chilena y de quienes son responsables de la

configuración del Estado Nación, como un instrumento de integración social básica (Quintriqueo, 2010). También, para la dominación y ‘eliminación del sujeto’ mapuche del escenario de desarrollo social, cultural, político y educacional del país, limitando con ello el reconocimiento y autonomía de las familias y las comunidades en el contexto regional y nacional (Quintriqueo, 2010; Palma, 2011). Esta racionalidad de la escuela y la educación permanece arraigada en las prácticas socioculturales y pedagógicas del profesorado como también en la institucionalidad, de manera consciente o inconsciente, conduciendo determinantemente a una formación escolar monocultural de las nuevas generaciones.

En tanto, la educación familiar mapuche está basada en contenidos educativos valóricos, conformados por códigos sociales, culturales y espirituales, que constituyen valores, principios y finalidades para la formación de las personas en la familia y la comunidad (Quintriqueo y Maheux, 2004). En este proceso los encargados de educar en valores son los padres, abuelos y sabios (kimches) poseedores de los conocimientos educativos propios. El propósito es que las personas aprendan a comportarse, fundamentadas en los valores que las caracterizan desde el medio exterior que circundan al individuo y de sus intereses internos vitales, con los cuales pueden concretar las acciones que tributan en la construcción de la identidad sociocultural (Bujardón, 2008b). Esta forma de comportamiento entre las personas, se expresa mostrando respeto, pedir ayuda, hacer buen uso del lenguaje y desplegar una actitud valórica adecuada en la relación con los otros. Además, tomar consciencia con respecto a su función en el medio natural, social, cultural y espiritual, para satisfacer sus necesidades y prácticas del saber en la dimensión subjetiva, objetiva e intersubjetiva (Bujardón, 2008a). En este marco, la educación familiar se define como la acción educativa donde los niños y adolescentes se disponen para el aprendizaje de contenidos educativos que se fundamentan en las experiencias de relación social del grupo (Beillerot y Mosconi, 2006). Esta noción de educación familiar comprende el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y suceder a los padres en la educación de las nuevas generaciones (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014).

Así, los procesos educativos constituyen un objetivo realizado en el contexto familiar, ya sea en forma interna, o bien, como intervenciones socioeducativas con el objeto de revitalizar la memoria individual y social de la comunidad, con respecto a saberes y conocimientos educativos (Beillerot y Mosconi, 2006). Entonces la educación familiar hoy día tiene relevancia en el marco de la participación y toma de decisión en la familia y la comunidad, para avanzar hacia una educación intercultural articulada

a los valores educativos mapuches y las finalidades de la educación escolar (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2015).

Valores Educativos Mapuches

En nuestras investigaciones, los principales valores educativos mapuches develados se agrupan en tres grandes categorías: 1) Conocimientos territoriales; 2) Prácticas socioculturales asociadas a la educación familiar; y 3) Contenidos valóricos.

Los conocimientos territoriales y la geografía tienen un sentido vital e histórico para las familias y comunidades mapuches. El territorio sostiene la existencia de todos los seres vivos, la memoria social y permite la construcción de toponimias que encierran un conjunto de saberes con respecto a sucesos, lugares, hechos y seres que han habitado en la región. Esta es la razón por la cual, los mapuches tienen un especial arraigo a su tierra, al territorio y los recursos naturales del espacio donde habitan e influyen en el desarrollo de la autogestión política, económica, social, religiosa y cultural. En esta perspectiva, el territorio tiene un profundo sentido en la vida espiritual, filosófica, social y cultural, ya que la tierra no solo es concebida como un elemento natural, sino más bien, como un todo que trasciende la corteza terrestre, los espacios geográficos y engloba todo lo que en ella existe, incluyendo el aire, el agua, el subsuelo y los minerales que en ella existen (Llanquinao, 2009).

En ese contexto, la organización social en el territorio y el conocimiento sobre el parentesco, se constituyen en valores fundamentales para los mapuches. La familia mapuche está compuesta por el *meli folil küpan* (cuatro raíces parentales) y cuatro generaciones, que constituyen todo un linaje, cuyos nombres se encuentran asociados a características presentes en el reino vegetal y animal, u otro, pero siempre vinculada a la naturaleza; es decir, es de carácter totémico (Guevara, 1912). En este marco se observa una estrecha relación entre territorio y sociedad, donde la estructura organizacional del pueblo mapuche, está asociada a los niveles territoriales. En este sentido, *lof mapu* corresponde al territorio en el que vive un conjunto de familias (comunidad), *rewe* corresponde al territorio de tres comunidades o más, y *ayja-rewe* corresponde al espacio territorial de nueve rewe (27 comunidades aproximadamente) y así se van generando espacios más amplios dentro de la estructura organizativa del pueblo mapuche (Llanquinao, 2009).

Según los kimches (sabios) con quienes hemos trabajado, a pesar de las transformaciones sociales de la familia y la comunidad, aún existen conocimientos sobre la relación de parentesco que hoy día se continúan transmitiendo, donde se

reconocen tres categorías conceptuales: el *küpan* (procedencia consanguínea paterna), el *tuwün* (procedencia territorial y parental materna) y el *reñma* (ramificación familiar). Así, las relaciones sociales implican una relación con un objeto de saber, para valorar y reconocer el tronco parental común y las personas que lo conforman, en un espacio territorial-geográfico de la comunidad mapuche actual. Aquí, la noción de espacio geográfico y de territorio adquiere significado cuando las personas entrevistadas reconocen venir de algún lado y haberse asentado en ese lugar.

Los términos para referirse a dicho proceso hoy día es el *küpan*, que significa traer una representación de algún oficio, estatus y conocimientos sobre la relación consanguínea con un tronco parental (*meli folil küpan*), un espacio, un tiempo y una territorialidad desde donde el sujeto proviene. Así, *küpan*, en cuanto a referencia espacial y territorial, significa venir de un lugar, pero que no necesariamente constituye el origen territorial (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). Por ejemplo, una persona dice Temuco küpan, refiriéndose a que llegó a Temuco, pero aún no sabemos cuál es el lugar o el territorio de origen. Por su parte, el *küpan* es una noción que establece un marco de referencia que remite al sujeto a su historia, a la forma de relación de una persona con un tronco parental paterno y al tránsito de los sujetos en el espacio, teniendo como punto de referencia el territorio, un lugar, un espacio definido por situaciones contextuales (Quintriqueo y Maheux, 2004).

El *tuwün* significa provenir de algún espacio territorial y tener relación política, social, cultural, económica y consanguínea materna con un tronco parental y es una expresión que significa el lugar de origen de una persona (Quintriqueo y Maheux, 2004). Por ejemplo, *Paliwe Pijan mapu tuwün* se refiere a la comunidad de origen de la persona. En consecuencia, la noción de *tuwün* hace referencia tanto al origen parental materno como al territorial, que encierra una construcción social del conocimiento con respecto a ambas dimensiones. En este sentido, el respeto a la familia surge como un contenido valórico central, donde en la socialización y la enseñanza de esos valores se demuestra como una relación de afecto, cariño y estima que se da en el grupo parental, especialmente hacia los abuelos y los padres (Llanquinao, 2009).

Prácticas socioculturales asociadas a la educación familiar se refiere a los distintos contextos donde los niños y adolescentes aprenden, demuestran y ponen en práctica contenidos educativos para desarrollar el intelecto y el buen comportamiento en la dimensión individual y social. Los conceptos referidos a las prácticas socioculturales son: *wixankontuwün* (visita) y *gijatun* (ceremonia socio religiosa).

El *wixankontuwün* se compone de las partículas *wixan*, que significa ponerse de pie, elevar o levantarse, acto de visitar a los parientes como acción social; *kon* significa entrar, relacionar, participar, y *tuwün* hace referencia a la relación parental consanguínea de las personas con un tronco parental materno y paterno (Quintriqueo y Maheux, 2004). En efecto, *wixankontuwün* se refiere a una acción social que permite el reconocimiento, el cultivo del aprecio y respeto entre personas de una comunidad que tienen relación parental. Se relaciona con la participación activa de los niños y adolescentes en la visita a los parientes, ya que esta práctica sociocultural les permite asumir responsabilidades en los procesos de relación social en el contexto de la familia y la comunidad. Al respecto, un testimonio señala: “cuando se visitaba entre los parientes... nosotros teníamos que escuchar, porque el mandado va con una responsabilidad” (K1 [9:11]). Por consiguiente, en esta práctica sociocultural la participación de los niños y adolescentes es primordial, para el desarrollo de las habilidades sociales, la emocionalidad, para aprender a relacionarse entre sí y con su entorno.

En esa perspectiva, el *wixankontuwün* es una construcción social y cultural para formalizar las relaciones entre las familias de las comunidades mapuches en las respectivas identidades territoriales. Según Quilaqueo y Quintriqueo (2015), los principales propósitos del *wixankontuwün* son: 1) Construir la necesidad de conocer y reconocer a los parientes, para lo cual es clave la preparación de las personas en el conocimiento y respeto a la familia y la comunidad; 2) Compartir los bienes materiales como es la alimentación que se produce en una identidad territorial con respecto a otra; 3) Incluir a varias personas en la visita, entre los cuales es clave la participación de niños y jóvenes, en tanto actores sociales que deben sostener la relación social, cultural, parental y territorial en el tiempo; 4) Lograr construir un conocimiento experiencial en los niños, jóvenes y los propios adultos, lo cual tiene como marco de referencia la familia, comunidad, el territorio, la geografía y las formas de economía local, para retransmitirlo a las nuevas generaciones de manera testimonial en la educación familiar. Es el caso de una *kimche* al señalar “Íbamos alrededor de 5 a 6 personas y llevábamos los caballos cargados de regalos” (K49P [23:32]), con lo cual se incluye en el relato como un actor principal, ella comunica una vivencia personal, en primera persona. Esto le permitió construir un conocimiento sobre el sentido de la visita entre los parientes en la familia y la comunidad; 5) Reflexionar y compartir puntos de vistas con respecto a la realidad social, cultural, espiritual, natural, económica y política que viven en el desarrollo de las familias y las comunidades implicadas; 6) Contar testimonialmente, lo más transparentemente posible, la realidad que vive cada familia en cada comunidad, en cada territorialidad, ‘sin mentiras’; 7) Solicitar la

colaboración de los parientes si existía una necesidad social, cultural, espiritual y económica, si fuera el caso; 8) Recibir la visita con la atención que corresponde, según la formalidad cultural y social mapuche; 9) Conseguir los bienes materiales e inmateriales (consejos, saberes espirituales) que no existen en la familia y la comunidad de origen de las personas que realizan la visita, como una forma de intercambio de saberes, conocimientos y bienes económicos; y 10) Permanecer en la familia de acogida un tiempo razonable, lo cual permite el desarrollo de los temas de conocimientos deseables de compartir, discutir y transmitir a los niños y jóvenes, para lograr las negociaciones, el intercambio y la colaboración mutua. Por lo tanto, se observa que las visitas resultan fundamentales para mantener la comunicación respecto a las condiciones de vida de los grupos familiares; por ejemplo, conversar sobre sucesos naturales y hechos históricos que ocurren en sus territorios.

El *gijatun* se relaciona con las siguientes partículas: *gija* significa comprar algo, disposición y características de las personas para pedir u ordenar; *tun* significa tomar, ser parte de algo, pero también se refiere a la base o sustento de alguien para desarrollar una acción que se anuncia. Entonces *gijatun* significa disposición cultural y socioreligiosa para ordenar un conjunto de ideas para pedir o rogar a *Günechen* (fuerza espiritual superior) por el bienestar de la familia y la comunidad. Se relaciona también con el desarrollo de una actitud de respeto a las costumbres y creencias propias en el contexto de la familia y la comunidad. En este proceso, a niños y adolescentes se les dice qué hacer y el respeto se refleja en la forma en que usan la vestimenta, en el reconocimiento y saludo a sus parientes. En este sentido, el *gijatun* se constata como una práctica religiosa donde se agradece a *Günechen*, en tanto fuerza espiritual superior, fuerza que gobierna a la gente (Alonqueo y Benigar, 2001). En el *gijatun* también se realizan reflexiones sobre los misterios de la naturaleza, sobre el futuro ambiental, sustentabilidad de la vida en el mundo concreto de la tierra como un espacio donde se manifiesta el sentido y la relación de las personas con *Günechen*, con las fuerzas naturales y la relación con los otros seres vivientes en el territorio.

Según Alonqueo y Benigar (2001), el *gijatun* se realiza conforme a las tradiciones recibidas de los antepasados, se celebra cada cuatro años y tienen un sentido cultural, social y espiritual. En ocasiones este orden es alterado, por factores climáticos o sucesos naturales, lo que obliga a las comunidades a cambiar el orden establecido. Sin embargo, se identifican: a) *gijatun* por temporales, realizado por lluvias prolongadas, heladas, remoción en masa, avalanchas y temblores, que son fenómenos climáticos no corrientes ni normales. En este *gijatun* se ocupan símbolos como: bandera blanca con estrellas azules; bandera azul con estrellas blancas. No se utilizan adornos de platería, y los

colores que se usan para pintar son el blanco y el azul. b) *gijatun* por sequías prolongadas, para pedir agua, para que no se sequen las plantas y hierbas, tanto para las personas como para sus animales. El color usado es el azul y el negro, como expresión de tristeza. Las banderas son azules y negras, con estrellas blancas. c) *kamarikun*, es una rogativa con sentido netamente espiritual, para dar gracias a *Günechen* por los beneficios recibidos, por lo cual se hacen después de la cosecha, en los meses de marzo, abril y mayo; se ocupan los colores blanco, azul y negro. El *kamarikun* es para agradecer por la vida de las personas, de todos los seres vivientes en el territorio y por los bienes materiales como la cosecha, donde las normativas que rigen dicha relación tienen sentido en la divinidad que se reconstruye en el diario vivir de la educación familiar.

Contenidos valóricos. Son saberes necesarios y deseables de ser enseñados a los niños y adolescentes, en relación a los siguientes conceptos: *yamüwün* (aprecio), el *azmawün* (modo de vivir), *mañumawün* (agradecimiento) y *feyentun* (obediencia) como ejes centrales de la formación valórica.

El concepto *yamüwün* se compone de las partículas *yam* que significa iniciar una acción, aprecio, querer y valorar al otro, *üwün* significa reciprocidad. Entonces el *yamüwün* hace referencia a la valoración y el aprecio mutuo entre las personas, en su dimensión personal y espiritual, con un sentido de reciprocidad. Según un *kimche* el *yamüwün* está asociado al: “respeto que debemos tenernos entre nosotros, entre personas que están unidas por una misma sangre, porque todos nos vemos como hermanos. Sea un mapuche de la costa, de la cordillera o de cualquier otro lado, debemos tenernos respeto...” (K1 [27:27]). Entonces el respeto a las personas es aplicable principalmente a los ancianos, ya que son los encargados de la enseñanza del conocimiento y valores propios a los niños y adolescentes.

El concepto *azmawün* se relaciona con la partícula *az* que significa reunir características de algo, dar un orden a las cosas y formación del carácter que adquieren los seres humanos producto de la educación familiar, pero también considera la propia naturaleza y la espiritualidad frente a entes y objetos del medio social y natural. La expresión *azma* hace referencia a la forma que refleja algo, una acción o un objeto, expresado en el respeto de las personas con el medio natural. La expresión *wün* significa luz, amanecer, abertura, espacio, tiempo. Entonces, *azmawün* es entendido como una forma o modo de vivir basado en el entendimiento, el ordenamiento y reordenamiento de las cosas, las ideas y la relación de armonía de las personas con el medio natural. Es una forma de ver y concebir la relación con la naturaleza, la responsabilidad de las personas en el cuidado, respeto, adecuada utilización y protección de ella; en cuyo proceso se construye una cosmovisión que ilustra una forma específica de comprender,

dar sentido a la vida en la naturaleza y la función que cumplen las personas en el mundo.

El concepto *mañummawün* se relaciona con las partículas *mañum*, que significa una forma de agradecimiento que expresan las personas. La expresión *mawün* hace referencia a la caída constante de objetos o ideas, en un espacio y tiempo determinado. Entonces el *mañummawün* está asociado a una acción, acto, conducta o beneficio, que determina una forma de comportarse de las personas con los miembros de la comunidad o en la relación con el medio natural, donde se incluye la dimensión espiritual. Como contenido valórico, esta forma de comportarse es entregada a los niños y adolescentes por parte de los *kimches*, quienes explican que el *mañümmawün* significa “agradecer a las personas y a la naturaleza. Cuando uno sale, tiene que dar las gracias al bosque, no se tiene que llegar e irse. Y cuando uno entrega una prenda al momento de extraer una planta medicinal se hace *mañumtu* (agradecimiento)” (K10 [8:8]). Esta forma de relacionarse con el medio se vincula a un ámbito más espiritual, de conexión y desarrollo de la obediencia en la relación con la naturaleza.

El concepto *feyentun* se refiere a la obediencia, se compone por las partículas *fey*, que refiere a un indicativo y calificativo respecto a un objeto de conocimiento y *entun* verbo que indica la acción de sacar algo característico de un objeto. Entonces, *feyentun* se refiere al aprendizaje de valores característicos y definitorios de un objeto de conocimiento, del comportamiento deseable que debe lograr una persona, lo que opera como una referencia en el actuar y en la consciencia que permite a un sujeto reflexionar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos. El *feyentun* se relaciona también con la formación de conductas de responsabilidad y obediencia de niños y adolescentes en el contexto de la educación familiar, para que así tengan claro cuál es su rol y nivel de participación en las actividades socioculturales y en la relación con el medio natural. Entonces, la obediencia también está ligada al entorno natural y espiritual. Por ejemplo, un *kimche* señala: “Cuando nosotros vamos a sacar un *lawen* (remedio) a cualquier parte del bosque debemos pedir permiso y se le debe pagar con una moneda o un hilo rojo al *gen mawiza* (dueño del bosque), porque en la tierra nada está solo, todo tiene su dueño” (K2 [8:8]). Es aquí donde se une la persona con su medio, en la obediencia que se debe tener a la naturaleza, poseedora y regeneradora de vida, a través de los frutos y beneficios que entrega a la familia y la comunidad.

En síntesis, los contenidos valóricos mapuches se relacionan con el desarrollo de actitudes reflexivas en torno al aprecio, la valoración de las relaciones interpersonales, la relación con el medio natural, social, cultural y espiritual, como base de la enseñanza y aprendizaje (*kimeltuwwün*) (Quilaqueo y San Martín, 2008). Aquí el *kimeltuwwün* es

definido como acción didáctica que se está a la base de la educación familiar, que se desarrolla y fundamenta en el principio de situar simultáneamente (en el tiempo y espacio) al aprendiz y al enseñante, en una dualidad para aprender a disponerse al aprendizaje, saber escuchar y aprender mutuamente³ (Guevara, 1912; Carihuentro, 2007). Además, el aprendiz o 'sujeto en formación' es quien asume el proceso para llegar a un marco de ideas o comprensión racional de la realidad, denominado *rakizuam*, como un razonamiento que tiene sentido en la relación directa y situacional de las personas con el contexto sociocultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). El aprendizaje de contenidos valóricos mapuches como un sistema de valores humanos, permitiría a los sujetos regular sus emociones, sus conductas y saberes para adaptarse y vivir en equilibrio con el medio, vinculándose con los objetivos fundamentales establecidos en la educación escolar en contextos indígenas y no indígenas en el marco de un currículum intercultural.

Currículum y Educación Intercultural

El currículum escolar constituye un espacio, un campo de reproducción, producción y creación de significados a través de un conjunto de contenidos y finalidades educativas que son definidos por los marcos sociales, culturales, económicos e ideológicos imperantes en una sociedad (Lundgren, 1992). En este marco, la escuela es un centro donde se acoge todo tipo de acciones educativas, consciente o no, que contribuyen a socializar y lograr la adquisición de contenidos en relación a una representación social del sujeto que enseña y de quien aprende en el proceso educativo (Perrenoud, 1994b). Aquí entendemos el *currículum prescrito* como el conjunto de orientaciones, definición de categorías de contenidos y finalidades educativas, progresión de competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales definidas por las bases curriculares del sistema educativo, establecidos en sus respectivos niveles de educación Preescolar, Básica y Media. El *currículum real* corresponde a aquellos saberes, actitudes, ideologías, creencias, intereses y finalidades educativas que el profesor transmite en el desarrollo de sus prácticas educativas escolares, sea planificada o no, consciente o inconscientemente. Finalmente, el *currículum oculto* se relaciona con todos los procesos de negociación entre el profesor y los estudiantes, entre los propios estudiantes y éstos a su vez con los miembros de su familia y comunidad, donde se transmiten, sin siquiera proponérselo, saberes, actitudes, ideologías, creencias, intereses sobre la educación, la cultura y la sociedad (Perrenoud, 1994a; Quintriqueo y Mahuex, 2004; UNESCO, 2005).

3. Para profundizar en los componentes, metodologías y métodos del *kimeltuwün* revisar Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés (2014).

En esa perspectiva, un currículum para contextos indígenas debiera considerar un enfoque pedagógico intercultural, el cual no se conforma con contenidos de nociones. Según Abdallah-Pretceille (1996), en la educación intercultural los conocimientos no pueden ser presentados como verdades inmutables y universales. La pedagogía intercultural exige una confrontación permanente de puntos de vista, donde la reciprocidad de culturas y de las personas excluye la idea de un 'centro' que representa el todo. En efecto, un currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la educación familiar. Ello se fundamenta en el hecho que la socialización del niño mapuche necesita después de la familia, junto a las nuevas generaciones de chilenos, una socialización armoniosa para establecer relaciones interculturales más equilibradas (Quintriqueo, 2010). Este proceso de explicitación de contenidos y finalidades educativas permite comprender y mejorar prácticas de escolarización en contextos interculturales. Además, revertir el problema de la generación de conflictos cognitivos y de identidad étnica de los estudiantes de ascendencia mapuche en el medio escolar.

Desde una perspectiva normativa, la educación intercultural en Chile surge oficialmente en la década de los 90 y se relaciona con el reconocimiento, en la práctica pedagógica, de la pertenencia e identidad cultural de los niños, considerando la educación familiar (Mineduc, 2014). Desde el principio, la finalidad ha sido fortalecer la identidad cultural de los niños y desarrollar en la escuela formas de convivencia que promuevan el respeto por las diferencias y la no discriminación (Mineduc, 2014). En esta perspectiva se sostiene que es de vital importancia considerar la educación familiar de los niños con el objeto de atenuar el choque cultural con la racionalidad monocultural de la escuela.

Desde un enfoque teórico, la educación intercultural, por una parte, se entiende como una estrategia didáctica que tiene en cuenta ambas lógicas sociales y culturales en interrelación, paradigma sociocultural mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están en la base del proceso de construcción de conocimiento educativo (Quintriqueo, 2010). Por otra parte, como enfoque educativo intercultural, permite el estudio y comprensión de la confrontación de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, lo que relativiza de alguna manera los conocimientos y obliga a construir un saber multipolarizado (Véase, por ejemplo, Ouellet, 1991; Abdallah-Pretceille, 1996; Quintriqueo, 2010). Así, la educación con enfoque intercultural permite reconocer la diversidad de saberes y conocimientos que convergen en la escuela, donde la construcción de contenidos educativos están

sustentados en un pluralismo epistemológico que no niega la racionalidad propia del conocimiento educativo mapuche, producto de una educación contextualizada a la realidad de los estudiantes (Quintriqueo y Torres, 2012). En esta lógica, los contextos socioculturales y naturales constituyen el punto de partida y espacios educativos relevantes para el aprendizaje del patrimonio cultural propio en los educandos (Freire, 2002).

En esa perspectiva, la educación intercultural necesariamente descansa en una valoración compartida que responde al desafío de respetar las diferencias socioculturales e individuales. Esto inevitablemente compromete la forma en cómo se desarrolla la enseñanza, justificada en el establecimiento de una organización para la educación basada en la descentralización pedagógica, la flexibilidad y el análisis de su pertinencia. El objetivo es la valorización de la cultura, más que construir representaciones de obstáculo como telón de fondo en las actividades didácticas. En este sentido, el patrimonio cultural de niños mapuches se constituye en un ambiente y un conjunto de contenidos, finalidades, estímulos y oportunidades para favorecer la formación intelectual y emocional. El aprendizaje de estos contenidos permite a los estudiantes expresarse, pensar y comprender el mundo en el cual actúan. Como la educación intercultural es significativamente vivencia cultural, el propósito es aprender de las relaciones cotidianas entre sujetos de diversas culturas. En este proceso, la experiencia adquiere un rol central, de tal modo que trabajando en torno y en función de la experiencia, las acciones educativas tomen en cuenta los saberes que concurren a significarla y a comprenderla, para desarrollar el diálogo intercultural.

Competencia Comunicativa Intercultural

Las competencias comunicativas interculturales se fundamentan en tres dimensiones: lo cognitivo, afectivo y comportamental, donde el centro es la comunicación y la interpretación de significados de contenidos socioculturales en situación de interacción entre sujetos que pertenecen a culturas diversas (Sanhueza, Fritz y Quintriqueo, 2014). La dimensión cognitiva enfatiza el cambio de mentalidad en el sujeto, para aprender a identificar, conocer y comprender las características culturales distintivas de sí mismo y las del otro, que pertenece a una cultura diferente (Byram, 1997; Sanhueza et al., 2012). En el marco de un programa de formación de profesores, se debiera promover la oportunidad de desarrollar la toma de conciencia de las dinámicas culturales, mediante una doble comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural (Sanhueza, Fritz y Quintriqueo, 2014). La

dimensión afectiva se relaciona con la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas durante y después de vivir situaciones de comunicación y relación con el otro u otros que presentan diferencias culturales, donde el contexto sociohistórico es vital en la representación de los códigos lingüísticos y valóricos, que definen la actuación y la comunicación (Lipiansky, 1992; Steinbach, 2012). La dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural, se entiende como el conjunto de habilidades verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece la comunicación eficaz, destacando la flexibilidad del comportamiento y el manejo de la interacción, entre otras (Sanhueza, Fritz y Quintriqueo, 2014). Desde esta perspectiva, una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas en las relaciones interculturales y expresarla en actuaciones apropiadas (Chen y Starosta, 1996).

El (CINFO,- Suiza- 2007), define la comunicación intercultural como la relación de dos o más personas, o grupos de personas, de dos culturas diferentes que interactúan y negocian un significado común. En esta interacción los sujetos ponen en juego un conjunto de valores culturales como filtro a través del cual nos permite percibir y evaluar, actitudes y acciones, para establecer criterios que definen la comunicación apropiada con el otro y la base es la expresión de emociones para interpretar el comportamiento de las personas que pertenecen a otro grupo social y cultural.

Otro componente central es la capacidad de percepción y comunicación intercultural, que aunque invisible, es muy relevante, ya que nos permite observar las percepciones e interpretaciones diferente de una misma situación, una misma palabra o expresión, de una misma imagen e incluso, si uno es de una misma cultura (CINFO, 2007). Es por esta razón que la percepción es una capacidad central en la comunicación intercultural: la percepción es justificada, es decir, mi percepción es relativa e incompleta, depende de nuestra historia y contexto; si yo me siento respetado en mi percepción, puedo respetar la percepción del otro, las experiencias comunes son vitales para desarrollar nuestras percepciones. El tiempo puede ayudarnos a mejorar nuestra percepción del otro, ya que aceptar la percepción del otro no implica abandonar la propia percepción (CINFO, 2007). En este sentido, si deseamos realmente negociar los significados comunes en una situación intercultural no debemos abandonar la idea de que nuestra percepción es compartida, que las interpretaciones no siempre son justas, sino más bien susceptibles de ser interrogadas y modificadas.

El estilo de comunicación es otro aspecto central en la comunicación intercultural, que nos remite la manera de expresar las palabras y nociones, lo cual varía

significativamente de una cultura a otra, incluso la forma de ver las cosas de una persona a otra al interior de una mismo grupo social y cultural. Es decir, el hecho de hablar una misma lengua no es sinónimo de hablar un mismo lenguaje (Shan, 2004). Tal como los valores culturales, los estilos de comunicación nos ofrecen estrategias para entrar en comunicación con otro y una forma de interpretar y evaluar la comunicación. En consecuencia, saber, conocer y reconocer los estilos de comunicación del otro y respetarlos es una primera etapa de la comunicación intercultural. En esta perspectiva, la comunicación no verbal, aparece como otro aspecto central de la comunicación intercultural.

En situación intercultural, una atención, unos saberes, conocimientos y competencias específicas, se realizan en una lógica cultural y están dotadas de sentidos y significados contextuales e históricos (Bartel-Radic, 2009). Por ejemplo, los movimientos del cuerpo y del rostro al momento de comunicar un contenido, una idea; el uso de los brazos, las manos, la boca de manera consciente o inconsciente; el contacto visual, el tono de la voz y el volumen; el espacio, la distancia que se debe mantener con el otro en la comunicación; la forma de tocar, saludar; el entorno, la forma de decorar, amoblar, la arquitectura y la disposición de los bienes muebles; el tiempo y la forma de concebirlo y utilizarlo en la conversación, en la reunión de trabajo, puntualidad en los compromisos; y el silencio en la relación y comunicación con los otros, son elementos que definen una adecuada comunicación intercultural (CINFO, 2007). Así, la comunicación no verbal nos permite comunicar sentimientos, establecer una relación, expresar el humor y la ironía, expresar una relación de poder, plantearnos preguntas, establecer confianza, alertar una preocupación y expresar un desacuerdo.

En ese marco, la sensibilidad intercultural se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, donde uno de los elementos de vital importancia son los valores educativos propios de cada grupo social y cultural. En definitiva, las principales competencias interculturales que se requieren para el profesorado hoy día, es su capacidad para reconocer y utilizar las diferencias culturales como recursos para aprender y concebir una acción eficaz en contextos de experiencia pedagógica específica (Bartel-Radic, 2009). Esto significa tomar consciencia rápida respecto de que su propio comportamiento pudiera constituir un problema, lo cual demanda una adaptación rápida a los códigos culturales del otro, sin renunciar a su propia identidad y conocimientos culturales. Sin embargo, no se trata de una simple adaptación. Se trata más bien, de desarrollar capacidades para comprender las especificidades culturales y sociales en situación de interacción intercultural, como una forma de producir un comportamiento que le permita que el

mensaje emitido, el discurso pedagógico sea interpretado de manera deseada y con sentido para los estudiantes.

Componentes para una Formación Intercultural

Sostenemos que en la formación del profesorado, la interculturalidad debería tener como finalidad construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, para contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad y superar el carácter colonial de la acción educativa en base a prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como la lucha contra el racismo y la discriminación (Quintriqueo et al., 2014).

Desde nuestra perspectiva, la interculturalidad pensada exclusivamente desde la constatación de la diversidad cultural o como el multiculturalismo (enfoque anglosajón), constituye un modo funcional al modelo que legitima la matriz colonial de poder y la reproduce permanentemente bajo el discurso de la inclusión, la unidad nacional, la integración social y el reconocimiento (Quintriqueo et al., 2014). En cambio, pensar la interculturalidad de manera crítica, para indígenas y no indígenas, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad (Freire, 2002; Ferrão, 2010; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Especialmente en la educación en contexto de comunidades indígenas, significa ir más allá de los límites del Estado liberal, moderno y mercantilizado, para tender no solamente a la homogeneización y occidentalización, sino que también, pensar en la autonomía social, cultural, económica y territorial, incluyendo las bases epistémicas que sustentan su educación en el marco de un mundo cada vez más globalizado.

El concepto de interculturalidad en la actualidad, habla no sólo del reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca construir un diálogo entre éstas, basado en la calidad de la enseñanza y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y viceversa. Es decir, un aprendizaje mutuo y la posibilidad de generar una universalidad, fruto del diálogo intercultural (Fornet-Betancourt, 2004). Esto permitiría organizar métodos de relaciones más humanas, más comprensivas, capaces de reconocer las diferencias, ventajas y desventajas para configurar un paradigma alternativo: la interculturalidad crítica (Tubino, 2005a, 2005b; Viaña, 2010; Walsh, 2010). Desde este paradigma, la formación del profesorado con sensibilidad intercultural, debe buscar que los estudiantes puedan ver en las diferencias no sólo una alternativa al modo de vida de la cultura de origen, sino también una alternativa

posible de ser incorporada en la escuela (Essomba, 1999, 2012). Esto significa, la valorización de la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los otros, para la formación de persona; construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber mapuche y occidental en el contexto escolar (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2014).

Ouellet (2002a), identifica cuatro componentes para la formación intercultural del profesorado en contextos interculturales: 1) la definición de un enfoque educativo; 2) explorar, conocer y reconocer culturas extranjeras a la propia en el contexto escolar; 3) la intervención del docente es un factor determinante en la calidad de los procesos educativos; y 4) el desarrollo de competencias específicas para trabajar en contextos de diversidad sociocultural.

En relación al primer componente, destacamos en la formación del profesorado la necesidad de definir un enfoque educativo como marco referencial para lograr una comprensión mínima del pluralismo cultural del cual provienen sus estudiantes, con el propósito de lograr las transformaciones de la sociedad (Lunkebein, 2007). Esto implica de parte del profesorado un conocimiento sobre conceptos clave como la cultura, etnicidad e identidad en contexto de modernidad y relativismo cultural (Lanfranchi, 2000). También tomar consciencia sobre los obstáculos de las relaciones interculturales como los prejuicios, la discriminación, el racismo y los problemas de la monoculturalidad (Shan, 2004). Este marco conceptual y referencial para la acción pedagógica requiere ser lo más amplio y flexible posible, para establecer una perspectiva crítica respecto de sus acciones, con el objeto de redefinir sus concepciones y percepciones, desde un pluralismo epistemológico, para lograr nuevas comprensiones de los procesos pedagógicos contextualizados a la realidad sociocultural de sus estudiantes (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014).

En relación al segundo componente, destacamos la necesidad de que el futuro profesorado tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer culturas extranjeras a la propia en el aula, no como una condición de la formación intercultural, sino más bien, como una condición de modificación y transformación de la sociedad postmoderna (Ouellet, 2000a). Este viaje por la diversidad cultural podría contribuir de manera significativa al desarrollo de una visión planetaria con respecto a la necesidad de confrontar marcos de referencias sociales y culturales, para lograr el aprendizaje y contextualizar los procesos educativos (Lanfranchi, 2000). Esto implica la actuación de un profesor investigador que estudia y escribe para profundizar sobre temas centrales como: la tradición cultural de sus estudiantes y sus transformaciones

contemporáneas, la familia y la educación de sus niños, la naturaleza del sistema educativo, las tensiones epistemológicas entre la tradición y la modernidad, la relación entre grupos socioculturales, religiosos y las políticas del Estado en relación a la educación, los problemas políticos, económicos y sociales del contexto donde se desarrolla profesionalmente (Bartel-Radic, 2009; Tubino, 2011). Asimismo, se requiere de una revisión constante sobre los resultados de investigación empírica del contexto de acción y discutir con investigadores sobre las transformaciones actuales de la sociedad y la cultura. También explorar el conocimiento de la cultura local, comprometiendo a los estudiantes en la indagación experiencial en su entorno sociocultural y socio afectivo, sobre la cultura de los padres y su relación con la escuela (Quintriqueo et al., 2015). Esto es posible con la elaboración de proyectos de colaboración entre familia-escuela-comunidad, inspirado en iniciativas interculturales originales y significativas.

En relación al tercer componente, la intervención del docente es un factor determinante en la calidad de los procesos educativos con estudiantes que pertenecen a diversidad sociocultural, puesto que es él quien les ofrece andamiajes eficientes, reconociendo, en cada uno de ellos, sus propias características y experiencias previas, logrando así desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei y Peck, 2007). En este sentido es de vital importancia una intervención educativa eficaz, fortaleciendo el pluralismo epistemológico en la definición de la acción y finalidad educativa en contextos interculturales (Quilaqueo, et al., 2014). En este proceso se identifican como ideas centrales la apertura a la colaboración escuela-familia-comunidad y la capacidad de autocritica para redefinir las finalidades educativas para responder a la diversidad cultural, la igualdad, equidad y la cohesión social (Quintriqueo et al., 2015).

En relación al cuarto componente, el desarrollo de competencias específicas para trabajar en contextos de diversidad sociocultural es de vital importancia para la formación de profesores que quisieran desarrollar una educación cada vez más intercultural (Ouellet, 2002b). Algunas competencias específicas deseables de desarrollar en la formación inicial de profesores son: a) Competencias para juzgar de manera crítica los componentes de la formación intercultural; b) Competencias para estudiar y sistematizar la etnografía de sus estudiantes, sobre la familia y el medio sociocultural, para interpretar y aplicar la estrategia de colaboración escuela-familia-comunidad; c) Competencias necesarias para descubrir problemas de aprendizaje en grupo, en cooperación, con el objeto de proponerse clases que favorezcan un aprendizaje de alto nivel, desarrollando estrategias múltiples, ajustado al contexto sociocultural de sus

estudiantes: d) Competencias necesarias para abordar los conflictos y desacuerdos en relación a los valores educativos, desde una deliberación democrática, mediación intercultural, negociación y acomodación emocional, intelectual y comportamental razonable de los estudiantes, respetando las diferencias culturales; y e) Competencias necesarias para elaborar en conjunto con los colegas, criterios para evaluar el carácter democrático de la gestión, los contenidos interculturales de los programas, procesos de evaluación y orientación que consideren la diversidad cultural como los modos de valorar una conducta, un saber, la expresión oral, la presencia de estereotipos y actuación racista en forma explícita o implícita en los materiales educativos, el clima intercultural de la escuela y en el aula (calendario escolar, carteles, afiches).

En la perspectiva que hemos planteado anteriormente, en relación a los componentes deseables de incorporar a la formación inicial del profesorado que deberá desempeñarse en contextos indígenas e interculturales, implica desarrollar competencias comunicativas interculturales en base al conocimiento avanzado de la literatura normativa como Mineduc (2005, 2014), Unesco (2005, 2006), UNICEF (2005), CINFO (2007) y la literatura científica Ouellet (2002b), Shan (2004), Muhamma (2005), Quilaqueo y San Martín (2008), Bartel-Radic (2009), Essomba (2012), Sanhueza et al., (2012), Quilaqueo et al., (2014) y Quintriqueo et al., (2015). Entonces, basados en la literatura normativa y científica, pensamos que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en profesores que deberán desempeñar en contexto mapuche, debe considerar los siguientes acciones: 1) Establecer las diferencias socioculturales, donde los estudiantes de formación inicial se planteen preguntas con respecto a conocimientos sobre su propia cultura y la de sus futuros estudiantes, en tanto actor social relevante, que necesitan producir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Por ejemplo, incorporar la historia local y los valores educativos propios de los educandos, asociado a conocimientos territoriales mapuches, la relación de subjetividad con su territorio, el conocimiento sobre los parientes, prácticas culturales como el *wixankontuwün* y el *gijatun* que sintetizan los valores educativos clave para encontrar puntos de conexión en la comunicación intercultural y en el diálogo de saberes en los procesos educativos; 2) Estudiar y reconocer aspectos psicológicos que están a la base en la comunicación intercultural, como es el caso de la emoción, el lenguaje, los valores culturales que definen la intersubjetividad de los sujetos en la relación con la tierra, con la memoria social, donde se asuma la acción educativa mapuche (*kimeltuwün*), como base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural, apoyada en los contenidos y finalidades educativas, como una práctica de validación objetiva y subjetiva de lo propio, para superar el desprecio

epistemológico del saber educativo mapuche en el contexto escolar y valorar las diferencias culturales como riqueza para comprender al otro. Por ejemplo, comprometer al futuro profesor para explicitar y evidenciar sus propias representaciones prejuiciadas, racista y monocultural con respecto a personas o grupo culturalmente diferente al propio, con el objeto de superar la linealidad de la monoculturalidad y hegemonía en la relación con sus estudiantes que pertenecen a una matriz cultural diferente; 3) Explicitar en el futuro profesor la necesidad de cuestionar el nacionalismo, la discriminación, el racismo, la homogenización y la monoculturalidad euro-céntrica, como elementos que están a la base de la racionalidad de la escuela y la educación en contextos indígenas e interculturales, para favorecer acciones educativas que propendan al descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto al patrimonio cultural local; 4) Ayudar a los estudiantes para establecer un enfoque didáctico y pedagógico para gestionar la diversidad, la heterogeneidad en la clase, con el objeto de desarrollar prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo, la discriminación, la desigualdad y la monoculturalidad. Por ejemplo, planificar actividades de enseñanza escolar que considere la lengua extranjera a la escuela (*mapunzugun*), el medio ambiente, unidades ecológico-culturales, el territorio, la geografía local y los hechos históricos locales; 5) Que el futuro profesor tenga la oportunidad de cuestionar la institucionalidad de la escuela, la didáctica, la pedagogía, el currículum y las estructuras relacionales entre la escuela-familia y la comunidad en relación al rendimiento escolar y calidad de la educación, para descubrir un enfoque educativo intercultural que le permita mejorar la comunicación intercultural con los actores sociales del medio escolar y comunitario. Por ejemplo, poner en evidencia los problemas que obstaculizan el aprendizaje de calidad, producto de la incomunicación o el desconocimiento del contexto sociocultural de sus estudiantes como base para inicial la progresión del conocimiento escolar; 6) Una comprensión y respeto a todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas indígenas nacionales como de otras naciones. Por ejemplo, conocer y reconocer la lengua extranjera (vernáculo) de sus estudiantes en el medio escolar, conocer el lenguaje de sus estudiantes, de los padres y de los miembros de la comunidad; 7) Reconocer el valor de la colaboración entre la escuela-familia-comunidad como un factor que puede ayudar en mejorar el rendimiento escolar, la calidad de la educación y la comunicación intercultural con sus estudiantes, conocer sobre los valores negociables y no negociables, en relación al tiempo, los recursos y un enfoque educativo basado en la co-construcción del éxito escolar de sus estudiantes. Por ejemplo, que el futuro profesor tenga la oportunidad de implicarse con los padres y familias en sus prácticas progresivas, en la definición

de contenidos educativos, planificar la participación de los padres en la institucionalidad de la escuela y en los procesos formativos, para favorecer la reflexión pedagógica, desde un enfoque comprensivo, pluralista e intercultural.

Conclusiones

La competencia comunicativa intercultural es eminentemente individual, se relaciona con una capacidad para comprender una cultura precisa, donde el sujeto busca adaptarse relativamente a ella en relación a un contenido, a un conjunto de estrategias metodológicas y un fuerte componente social, expresado en procesos de interacción con otros, en contextos históricos e interculturales. En este contexto, los sujetos despliegan un conjunto de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas o emocionales, para lograr la comprensión de las diferencias de valores culturales en la relación con otro o con grupos que son cultural y socialmente diferentes. En el marco de la formación inicial de profesores, implica desarrollar capacidades para interpretar las percepciones y negociar su significado en los procesos educativos, con el fin de lograr comunicar el sentido de los contenidos de manera más adecuada posible.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Alonqueo, M. y Benigar, J. (2001). *Ngijatun: Ceremonia Central de la Religión Araucana. Dos versiones para un mismo rito*. Concepción: Kushe.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 4, 11-26.
- Beillerot, J. y Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Berthelot, J-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. , XXXIV, 585-604.
- Briand, J-P. y Chapoulie, J-M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34 (1), 3-42.
- Bujardón, A. (2008a). Tratamiento del concepto de valores humanos desde un enfoque de las ciencias de la educación. *Revista Humanidades Médicas*, 8(1). Recuperado

de http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=s1727-81202008000200008&Ign=es<ng=es

Bujardón, A. (2008b). Reflexiones epistemológicas acerca de la educación en valores humanos. *Revista Humanidades Médicas*, 8(2-3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=s1727-81202008000200008&Ign=es<ng=es

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural, según sabios mapuches*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en currículum y comunidad educativa. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Centre D'informacion De conseil Et De Formation Professions De La Copération Internacionale[CINFO], (2007). *Communication interculturelle*. http://www.ymca.int/fileadmin/library/6_Communications/1_General_Tools/Communication_interculturelle_1.pdf

Chen, G. y Starosta, W. (1996). Interculturel communication compétence: A Synthèses. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.

Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica cultural*. Barcelona: Graó.

Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Editorial Trotta.

Freire, P. (2002). *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Quinta edición. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.

- Guevara, T. (1912). *Las últimas familias y costumbres araucanas*. Santiago, Chile: Cervantes.
- Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.
- Lacourse, F. y Maubant, PH. (2009). L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 12(1), 3-8.
- Lanfranchi, A. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'institution publique (CDIP).
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. y Peck, CH. (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle; un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg:
- Lipiansky, E. (1992). *Identité en communication*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Llanquinao, H. (2009). *Valores de la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. Tesis doctoral. Departament de mètodes d'investigació i diagnòstic en educació. Universidad Autònoma de Barcelona. España.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lunkebein, C. (2007). *Communication et Formation Interculturelle D'intervenant Sociaux Au Québec Étude de Cas Dans un CLSC*. Mémoire Présenté Comme Exigence Partielle de la Maitrise en Communication. Université du Québec à Montréal. Février 2007.
- Mineduc (2005). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Mineduc (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Santiago de Chile: División de Educación General. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Muhammad, R. (2005). Encourager la communication interculturelle. *Higher Education Policy*, 18(4), 19-23.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions Le Harmattan.

- Ouellet, F. (2002a). L'éducation Interculturelle Et L'éducation A La Citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- Ouellet, F. (2002b). Quelle formation interculturelle en éducation. Dans Dasen P. et Perregaux Ch., (2002) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
- Palma, I. (2011). ¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad? *Synergies Chili*, 7, 137-155.
- Perrenoud, P. (1994a). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF édition.
- Perrenoud, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF édition.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Revista Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 91-110.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2015). *Métodos Educativos Mapuche: Retos de la Doble Racionalidad Educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Revista Chungará*, 46 (2), 271-283.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad*. Santiago, Chile: Frasis Editores.
- Quilaqueo, D. y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168.
- Quintriqueo, S. y Maheux, G. (2004) Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, 13 (1), 73-91.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: Gráfica LOM.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como

- contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Revista Cuadernos Interculturales*, 2 (7), 81-95.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. y Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educação e Pesquisa*, 40 (4), 965-982.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. & Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Revista ALPHA*, 40, 131-146.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 15-31.
- Sanhueza, S., Fritz, M. y Quintriqueo, S. (2014-2016). FONDECYT REGULAR N° 1140864, *Desarrollo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bio-Bio y La Araucanía*.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, 36, 131-151.
- Shan, B. (2004). La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement. Dans *Communication et organisation* [En ligne], 24 | 2004, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 07 janvier 2015. URL :
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47 (2), 153-170.
- Tubino, F. (2005a). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5), 83-96.

- Tubino, F. (2005b). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, *Encuentro continental de educadores agustinos* (enero, 24-28). <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>.
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6 (7), 1-14.
- UNESCO (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Bureau de l'UNESCO, chef de projet Unesco.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Impreso en la UNESCO, París.
- UNICEF (2009). *Términos de referencia. Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la región*.
- Viaña, J. (2010). *Fundamentos para una interculturalidad crítica*. En L. Tapia, C. Walsh y J. Viaña (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En L. Tapia, C. Walsh y J. Viaña (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Principios a desarrollar para transitar desde un enfoque curricular monocultural al desarrollo de una actitud intercultural inclusiva

Segundo Sepúlveda Silva

Doctor © en Evaluación, Magister en Evaluación Educativa y Profesor de Educación Básica. Actualmente se desempeña como Director de carrera de Pedagogía Básica con Mención en la Universidad Católica de Temuco, Chile en la cual imparte docencia universitaria e investigación. Correo electrónico: ssepulveda@uct.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar las prácticas evaluativas que desarrolla el profesorado de Educación Básica en escuelas situadas en contextos vulnerables y provenientes de sectores rurales, región de La Araucanía, Chile. Este trabajo corresponde a un estudio de caso que utiliza una metodología de carácter cualitativa. Las personas participantes son docentes que se desempeñan desde el nivel de transición hasta sexto año básico. Para recoger información se realizaron entrevistas y se desarrollaron grupos focales para un análisis de contenido. A partir de los resultados se visualizan prácticas con actividades descontextualizadas con foco al cumplimiento de la normativa y currículum nacional prescrito. A modo de conclusión, este caso refleja que predomina en el aula prácticas evaluativas homogéneas que obvian los conocimientos y saberes campesinos mapuches.

Introducción

El escenario educativo actual exige prácticas pedagógicas cada vez más innovadoras y flexibles, capaces de romper con el esquema tradicional de la escuela homogeneizadora. A través de procesos de adaptación curricular, se busca promover el derecho a la educación y participación de los actores sociales implicados, considerando para ellos sus características individuales y socioculturales. Según Leiva (2011: 1) “las escuelas están afrontando el reto de la convivencia intercultural, y no cabe lugar a dudas cuando afirmamos que aulas y escuelas hayan pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, y con la intención de aspirar a construir, de manera cooperativa, una educación intercultural que ahonde en la inclusividad escolar”. Desde esta perspectiva, el desafío para la escuela de nuestra región está en el desarrollo de una actitud intercultural como una propuesta de acción pedagógica

de carácter inclusivo que atiende a esa necesidad, la de responder a la diversidad cultural de todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural. En este contexto, esta investigación forma parte de un proyecto interno de la Universidad Católica de Temuco, pretende mostrar la realidad de las prácticas evaluativas de escuelas de Educación Básica que atienden estudiantes mapuche y no mapuche de la región de La Araucanía, las que se ven desafiadas por el contexto multicultural en el cual están insertas y las políticas de interculturalidad que ha asumido Chile con el propósito de desarrollar prácticas más inclusivas.

Pedagogía intercultural

Los intercambios entre culturas, pueden tener características muy diversas. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas, interacción e integración. “La educación intercultural es, por tanto, una forma de entender y vivir la educación, es un enfoque educativo con carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor que enriquece” (González; Machado, 2011: 281). Desde esta perspectiva, entenderemos que lo intercultural en educación, es un enfoque, una perspectiva, una forma de mirar a la escuela y a los aspectos educativos (Gil-Jaurena, 2012).

En la región de La Araucanía, la realidad multicultural de los contextos exige incorporar, en el cuerpo de conocimientos que sustentan el quehacer de la escuela, modelos integradores que permitan comprenderla para brindar una atención oportuna y pertinente a las poblaciones a quienes dirige su accionar, considerando la diversidad existente (Garita, 2014).

Los factores que afectan la evaluación en escuelas que desarrollan una propuesta intercultural son: la pedagogía intercultural centrada en la reflexión educativa y el análisis de dos sistemas culturales que constituyen contenidos educativos para la formación de personas. Estas deben ser capaces de reconocerse como diferentes y establecer relaciones sociales con el otro, vivir en un pluralismo de valores, saberes, conocimientos, normas y reglas marcadas por la interdependencia de valores individuales y los sistemas socioculturales (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). En este proceso se busca el establecimiento de puentes entre conocimientos y procesos formativos de los niños/as de escuelas situadas en comunidades mapuches. En efecto, la propuesta de una didáctica intercultural crítica se inscribe en la concepción de la

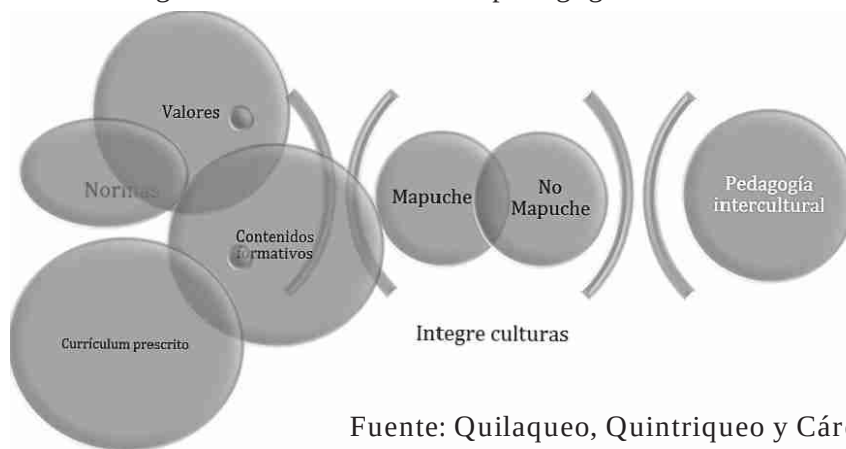
pedagogía intercultural, que diferencia los conocimientos culturales en una perspectiva de diálogo de saberes multidimensional, situando así la enseñanza y los aprendizajes en contextos interculturales e interétnicos.

El desarrollo de una actitud intercultural permitirá dotar al estudiante de un saber, una racionalidad que le permite definir contenidos y finalidades educativas para su aprendizaje en la escuela, en colaboración con el profesor/a de aula con el propósito de formar personas que puedan desenvolverse en contextos de relaciones interétnicas e interculturales, ya sea en contexto indígena tradicional como también en los nuevos escenarios rurales y/o urbanos del medio comunitario, en el medio escolar y la sociedad global (Gilly, 1993; Forquín, 1997; Essomba, 1999).

Incorporar el conocimiento indígena y/o rural al ámbito escolar, parte con un proceso de sistematización de información de parte del profesor/a y personas sabias de la comunidad. Esta sistematización se trabaja revisando fuentes escritas y fuentes orales, favoreciendo así el contraste cognoscitivo tanto a nivel local como en lo global. Posteriormente, el conocimiento derivado de la contrastación entre los conocimientos mapuche y occidental, se define como contenidos y finalidades educativas. En cada asignatura se eligen temas que constituyen contenidos educativos, siguiendo las orientaciones generales y particulares del marco curricular de Enseñanza Básica, según la naturaleza del conocimiento de la disciplina e indígena y/o rural, para una educación contemporánea basada en la relación de saberes recíprocos.

La figura 1 reúne los elementos esenciales que debiera integrar la pedagogía intercultural

Figura 1. Elementos de una pedagogía intercultural



Fuente: Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005)

Evaluación inclusiva de los aprendizajes

Al evaluar desde una perspectiva inclusiva e intercultural, estaríamos en mejores condiciones para juzgar no sólo si han logrado ciertos objetivos, sino también para comprender a qué tipo de condiciones o procesos puede ser atribuible, no descartando incluso la posibilidad de que el proyecto como tal no haya llegado a desarrollarse, según lo previsto (González-Gil, Martín- Pastor, Flores y Jenaro, 2014). La figura 2 presenta los principios fundamentales de la evaluación centrada en el estudiante.

Figura 2. Principios de la evaluación centrada en el estudiante



Fuente: elaboración propia del autor (2017)

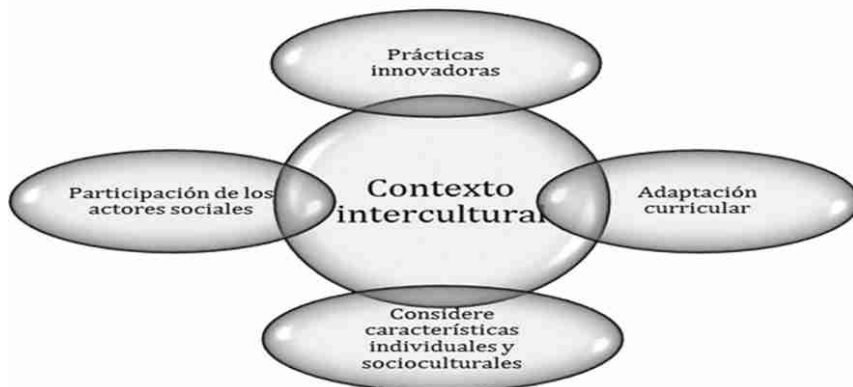
En el campo de la Educación Intercultural Bilingüe, tanto en el ámbito normativo como pedagógico, se enfatiza considerar el conocimiento de los pueblos originarios en la educación escolar. En la Ley Indígena, 19.253 de 1993, por ejemplo, se plantean temas como las lenguas indígenas, el medio ambiente, las aguas, aspectos que hasta el momento no forman parte del currículum escolar y que están enraizados en la memoria de los social del pueblo mapuche. Por tanto, la escuela debe recurrir a la comunidad, los padres, ancianos para rescatar estos contenidos y plasmarlos en el currículum escolar. En este contexto, académicos e investigadores de la Universidad Católica de Temuco Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquileo (2004) en una propuesta intercultural de asistencia técnica a escuelas orígenes/EIB en Lenguaje y comunicación, Matemática y Ciencia (LEMCI) constataron que considerar saberes indígenas permite mejorar y profundizar la construcción de nuevos conocimientos otorgando un horizonte cultural de los niños/as en la actualidad. A su vez, emergió la exigencia de desarrollar una propuesta evaluativa que permita monitorear y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes, coherente a la metodología de enseñanza empleada en la familia mapuche.

Una actividad de enseñanza desde una actitud intercultural implica un cambio curricular, una contextualización centrada en las realidades que viven las comunidades mapuches de nuestra región. En este proceso, el sistema de evaluación debe ser coherente con la metodología de enseñanza. En tal sentido, la Ley Indígena y el actual currículo otorgan cierta autonomía y flexibilidad para que los establecimientos educacionales puedan elaborar sus propios planes y programas. Esta flexibilidad curricular se orienta al mejoramiento de la educación y en una intención de dar mayor pertinencia sociocultural a los planes de formación escolar (MINEDUC, 2002, 2005). Ahora, el problema surge cuando planteamos un sistema de evaluación homogeneizador, desde una mirada global de realidad nacional, considerando que existe y se aplica un currículo con metodologías diversas, pero evaluamos conforme una mirada globalizadora.

En contexto intercultural mapuche los elementos a considerar en una evaluación son: aspectos culturales y estrategias de formación, desde el modelo familiar y comunitario. Estos aspectos, desde la educación son aplicables a alumnos de ascendencia mapuche y no mapuche, en función de los requerimientos de la educación mapuche y el marco curricular nacional (Quintriqueo, 2007).

Una propuesta evaluativa que se base en un enfoque intercultural acercará a los estudiantes de estos establecimientos educacionales al currículo mínimo, por medio del rescate de sus costumbres, valores y creencias y, a partir ellas proyectarlos a la vida en un mundo globalizado. La figura 3 muestra las demandas de una educación intercultural.

Figura 3. Demandas de la educación intercultural



Fuente: Leiva (2011)

Metodología

El objetivo de este estudio radica en conocer los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula, desde una mirada inclusiva, con la finalidad de develar el desarrollo de una actitud intercultural en los procesos evaluativos en las escuelas de la región de La Araucanía.

Esta investigación corresponde a un estudio de caso, de carácter cualitativo que se propone abordar el proceso intersubjetivo que pueden ser visualizados a través de los diálogos y conversaciones que realizan docentes como equipos directivos. Respecto a las técnicas utilizadas estas se vinculan a la realización de entrevistas y grupos focales a profesores de Educación Básica de la región de La Araucanía, que se desempeñan en centros educativos situados en contextos vulnerables y provenientes de sectores rurales, que atienden a niños mapuches y no mapuches. Los datos fueron analizados desde la técnica de análisis de contenido a partir de las categorías emergentes del discurso del profesorado.

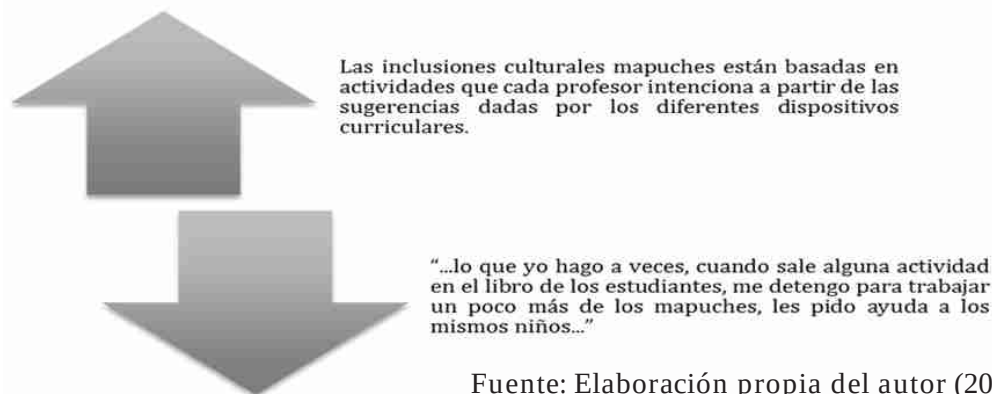
Resultados

Los principales resultados de las entrevistas realizadas a los profesores dan cuenta de la necesidad de formación profesional docente, que promueva una actitud intercultural. Los equipos docentes describen sus prácticas inclusivas desde los aprendizajes desarrollados mediante el ejercicio de la docencia en escuelas situadas en comunidades mapuches. Sin embargo, se puede evidenciar el desarrollo de actividades descontextualizadas y focalizadas al cumplimiento de la normativa y el currículum nacional prescrito.

Se justifica la no incorporación de prácticas educativas interculturales en el bajo porcentaje de estudiantes de ascendencia mapuche que asiste a la escuela. Aunque se declaran escuela inclusiva, reconocen que la inclusión está dada desde las necesidades educativas especiales, basadas en trastornos de aprendizaje. Las inclusiones culturales mapuches están basadas en actividades que cada profesor intenciona, a partir de las sugerencias dadas por los diferentes dispositivos curriculares con que cuentan los profesores, entre ellos el programa de apoyo compartido, libro del estudiante de las diferentes asignaturas, entre otros.

Como se ejemplifica en la figura 4, las inclusiones culturales se desarrollan por iniciativa del profesor y con la sugerencia que viene dada desde los dispositivos curriculares que utiliza.

Figura 4. Dispositivos curriculares.



Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

Por el desconocimiento de los profesores se desarrollan acciones que tienden a folklorizar actividades y contenidos culturales mapuches, como es el caso de traducir el Himno Nacional Chileno al mapunzugun. Asimismo, reconocen celebrar el wetripantu, porque está sugerido desde la normativa educativa chilena. La figura 5 muestra testimonios de la folklorización que realizan los profesores al integrar contenidos culturales mapuches.

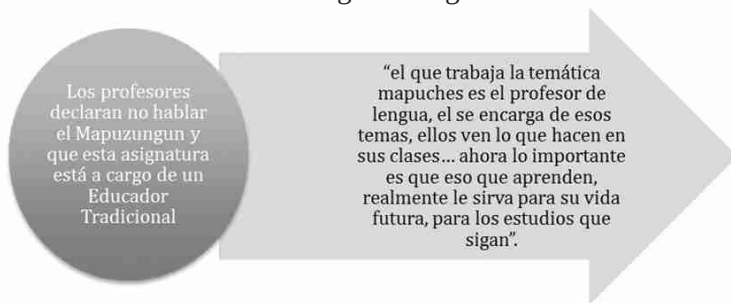
Figura 5. Integración de contenidos culturales mapuches por parte de los docentes



Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

En las escuelas en que se incorpora la asignatura de lengua indígena, los profesores declaran no hablar el mapuzugun y que esta asignatura está a cargo de un Educador Tradicional. Asimismo, sostienen su preocupación por la utilidad de estos aprendizajes, para la vida futura de los estudiantes. La figura 6 da cuenta de la no inclusión de la lengua indígena como compromiso formativo de la institución escolar.

Figura 6. Compromiso de la institución escolar frente a la inclusión de la lengua indígena



Fuente: Elaboración propia del autor (2017)

Los profesores entrevistados afirman trabajar la inclusión desde el trato igualitario para todos sus estudiantes, sin establecer diferencias entre ellos. La afirmación anterior, recae en prácticas de enseñanza homogéneas con el fin de dar cumplimiento a la cobertura curricular establecida por las políticas educativas chilenas.

Está en el discurso de los profesores que los niños provenientes de sectores rurales, compiten de la misma forma que los niños provenientes de sectores urbanos. Hay un reconocimiento de la mayor preparación del niño campesino, afirmando que éstos niños ahora demuestran interés por aprender y han superado la barrera de la timidez. De acuerdo a los argumentos de los docentes entrevistados, este interés se debe al cambio de la mentalidad de la gente campesina, porque argumentan que son los padres quienes exigen que sus hijos aprendan más de todo: de tecnología, inglés, etc... Los medios de comunicación aparecen como principales aliados de la escuela, ya que han ayudado a instruir a la población para que los niños, padres y familia, cambien sus intereses y adopten los de la mayoría.

Aunque los profesores entrevistados, evidencian que la calidad del proceso formativo es correlativa con la calidad del desempeño de los profesores, reconocen que la formación como persona debe tener un lugar importante en la escuela. En este sentido, la calidad que brinda la escuela, que atiende una población multicultural,

pasa por dar cumplimiento a las metas y dominio del contenido emanado desde el Ministerio de Educación. Su mayor indicador de logro está dado en los resultados del Sistema de Mejoramiento de la Calidad Educativa (SIMCE). Esta prueba es la permite a la escuela proyectar los estudios posteriores de sus estudiantes fuera de su comuna, en la Educación Media y Superior.

En este sentido, los profesores que afirman conocer e integrar prácticas que promuevan una actitud intercultural, lo hacen desde el conocimiento de datos estadísticos de los hogares de los niños mapuches, por ejemplo:

“el porcentaje de niños que son hijos de madres solteras, porcentaje de niños que siguen estudios en cursos superiores, porcentajes de niños mapuches que bien con sus abuelos, etc. Los datos anteriores son recogidos mediante la convivencia, celebración de cumpleaños, etc.” (Entrevistado N° 3).

Las estrategias implementadas por los profesores para integrar y evaluar el conocimiento de los niños /as mapuches, ya sea conocimiento cotidiano o conocimiento cultural, pasa por solicitar ayuda a un psicólogo para que les ayude a integrar este conocimiento en sus actividades de clase. Sin embargo, no se dan ejemplos concretos de esta integración curricular, ni en la clases ni en las acciones evaluativas. Si se reconoce que los niños mapuches, hablantes del mapunzugun son súper inteligentes, tienen mejor vocabulario. No obstante, es abiertamente reconocido por todos los profesores entrevistados que se usa la misma panificación, implementación de la enseñanza y procesos e instrumentos de evaluación, sólo se agregan algunos aportes que los niños mapuches pueden hacer a la clase.

Las ventajas de vocabulario, de integración del saber cotidiano, en otros que manifiestan los niños mapuches no tienen clara explicación por parte de los docentes, puesto que afirman no comprender a qué se deben estas ventajas. Es así como los profesores no dan cuenta de la actitud intercultural en sus prácticas pedagógicas, sino más bien acciones aisladas, fuera del contexto de aprendizaje correspondiente a las clases de las diferentes asignaturas.

Conclusiones

Si bien existe una disposición al desarrollo de prácticas evaluativas que promuevan el conocimiento de contenidos interculturales, las prácticas de los profesores dejan en evidencia que no existe una actitud hacia la interculturalidad. Sus procesos e instrumentos de evaluación están orientados a la evaluación de los contenidos y habilidades asociados al conocimiento escolar, establecidos en el currículum nacional. Desde lo expuesto anteriormente, se hace evidente el apoyo a la escuela para transitar desde una práctica docente monocultural a una inclusiva e intercultural.

En consecuencia, es de real importancia realizar una modificación al currículum nacional, en la cual se considere a los grupos étnicos y sus conocimientos, valorando el aporte que cada miembro de la cultura puedan hacer al proceso de construcción de conocimientos. En el caso de la IX región es fundamental que en las universidades se trabaje profundamente la especialización de los docentes en procedimientos de construcción y diálogo de saberes propios de la cultura mapuche y se valore el aporte de los ancianos y sabios mapuches, como grandes y fieles poseedores de los conocimientos de esta cultura.

Una de las estrategias que se pueden desarrollar es la realización de talleres de padres en las escuelas que permitan rescatar saberes culturales mapuches para ser incorporados en el itinerario formativo de los niños y jóvenes de la región, así no se invisibilizará el saber cotidiano que todos los niños traen desde su convivencia cotidiana en su familia y comunidad.

Existe una confusión respecto del desarrollo y vivencia de una actitud intercultural al interior de la escuela. Esta es una actitud exógena a la práctica cotidiana de los profesores en el aula. Estas prácticas son guiadas y controladas de acuerdo a los planteamientos y requerimientos que el Ministerio de Educación le hace a las escuelas.

La interculturalidad, para los profesores de estas escuelas está ligada al cumplimiento del protocolo, por tanto dependerá de los datos estadísticos, el porcentaje de niños mapuches para promover el desarrollo de conocimientos indígena en la escuela. Hasta la fecha, se observa una brecha entre el conocimiento agrícola de los padres de niños mapuches, según los mismos profesores, y el conocimiento y lógica del trabajo intelectual de los profesores.

Referencias

- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Forquin, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Garita, A. V. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 281-291. Recuperado de <http://www.revistas.unac.ac.cr/index.php/EDUCARE/issuecurrent>
- Gil-jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en educación primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110.
- Gilly, M. (1993). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet (ed.). *Des représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- González, M. y Machado, M. (2011). Extensión universitaria en la universalización de la Educación Superior: una mirada desde la pedagogía intercultural. *Revista de Humanidades*, 11(2), 274-289.
- González-Gil, F., Martín- Pastor, E., Flores, N. y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), en prensa.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*, 56(1), 1-14.
- Ley Indígena. (1993). *Ley N° 19. 253 D. of. 5° 10° 1993*. Temuco: CONADI.
- Mineduc (2002 / 2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, D, Catriquir y Llanquinao, G. (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar conocimientos mapunche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En grupo de Investigación, *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, 53-148.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis editores.
- Quintriqueo, S. (2007). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad de Extremadura. España. 1-502.

Abrir paso a las historias en la escuela intercultural. Apuntes y reflexiones para la enseñanza de historia en contexto mapuche*

Omar Turra Díaz¹ y Desiderio Catriquir Colipan²

¹Doctor en Educación, Magister en Historia y Licenciado en Educación. Se desempeña como Docente e Investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: oturradiaz@gmail.com

²Formado culturalmente en la sociedad mapunche, bilingüe mapunzugun-castellano. Licenciado en Educación, Profesor de Educación Básica, Magister en Ciencias Sociales Aplicadas y Doctor en Educación. Docente e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y fundador de la carrera de Educación Básica Intercultural en contexto mapuche. Correo electrónico: dcatriquir@uct.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es aportar a la resignificación de la enseñanza de historia para contextos interétnicos e interculturales exponemos, sucintamente, los referentes teóricos que sustentan a la historia como disciplina escolar y las investigaciones que vienen problematizando su enseñanza, en estos escenarios educativos, para finalmente mostrar el conocimiento historiográfico y social que se ha levantado en torno a la sociedad mapunche y su potencialidad pedagógica para el contexto. La exposición la realizamos desde un posicionamiento que cuestiona el discurso pedagógico tradicional de la historia como disciplina escolar, y por el contrario, aboga por una enseñanza en perspectiva intercultural de la disciplina, que promueva la enseñanza y aprendizaje de historias en la escuela, en plural, es decir, una historia escolar abierta a otras narrativas y otros saberes educativos.

Introducción

En las últimas décadas, tanto en Chile como en Latinoamérica, a nivel de discurso educativo se reconoce la diversidad sociocultural en educación y los derechos educativos de los pueblos originarios. También, el discurso multiculturalista reconoce que entre las deudas pendientes del sistema educativo con los pueblos originarios, el sistema escolar debiese asumir nuevas perspectivas y propósitos, considerando la pauperización

* Esta publicación recoge los sustentos teóricos y reflexiones iniciales del proyecto de investigación Fondecyt N° 1151233, titulado “La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales: un estudio desde el sistema escolar en contexto mapuche/no mapuche”.

cultural y exclusión social que históricamente la escuela ha generado entre estas comunidades (UNESCO, 2005).

En este proceso, la institucionalidad internacional y sus disposiciones han desarrollado un rol clave para el avance de la normativa interna de los estados hacia un enfoque de derechos educativos y culturales de los pueblos originarios. Así, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2003) estipula que los derechos culturales son parte de los derechos humanos y que los estados miembros deben impulsar la valoración de la diversidad cultural a través del sistema educativo, tanto a nivel de programas de estudio como en la formación de los docentes. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) establece que:

“tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos” (OREALC, art. 13).

Por su parte, el Convenio 169 de la OIT (ratificado y vigente en Chile desde el año 2009) establece que los gobiernos deberán generar programas de educación que les permitan:

“responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Convenio 169, OIT, art. 27).

En síntesis, los cuerpos normativos citados exponen cómo el derecho educativo de los pueblos originarios, para las nuevas generaciones que participan del sistema educativo, el acceso a su patrimonio histórico desde las dimensiones de conocimiento propios de su cultura que, para el caso mapunche es concordante con el concepto de *wiñokintun* (Catriquir, 2014) y como *elürpunzugun* o patrimonio cultural mapunche (Durán, Catriquir y Hernández, 2007).

Estas declaraciones de reconocimiento de la alteridad indígena y promoción de sus derechos educativos y culturales, interpela y pone en cuestionamiento, cualquier

atisbo de una enseñanza de la historia en su versión tradicional; monocultural y nacionalista. En esta perspectiva, no cabe una enseñanza pensada para testimoniar, con exclusividad, la trayectoria cultural del mundo europeo-occidental y su proyección en América, tampoco la pretensión de uniformar al alumnado en valores e imágenes heroicas, asociadas a la representación y trayectoria del estado-nación, que se expresan en la identidad nacional y en la idea de patria.

En alguna medida, la escuela, los profesores y los demás actores educativos están recepcionando estos discursos y declaraciones curriculares que vienen a tensionar los sentidos y comprensiones tradicionales de lo que significa enseñar y aprender historia, cuestión que como efecto mínimo, genera desconcierto en la escuela y sus agentes.

Con el propósito de aportar en la resignificación de la enseñanza de historia para contextos interétnicos e interculturales exponemos, sucintamente, los referentes teóricos que sustentan a la historia como disciplina escolar y las investigaciones que vienen problematizando su enseñanza en estos escenarios educativos, para finalmente mostrar el conocimiento historiográfico y social que se ha levantado en torno a la sociedad mapunche y su potencialidad pedagógica para el contexto. La exposición la realizamos desde un posicionamiento que cuestiona el discurso pedagógico tradicional de la historia como disciplina escolar, y por el contrario, aboga por una enseñanza en perspectiva intercultural de la disciplina, que promueva la enseñanza y aprendizaje de historias en la escuela, en plural, es decir, una historia escolar abierta a otras narrativas y otros saberes educativos.

La historia escolar en perspectiva intercultural

En la actualidad, un rasgo distintivo de las sociedades es su carácter multiétnico, dada la coexistencia permanente en un mismo espacio territorial de diferentes grupos étnicos que dan origen a dos tipos de relaciones: las interculturales y las interétnicas. Ambas son tipos de relaciones con el otro en que intervienen experiencias, representaciones y códigos valóricos, aunque dan cuenta de realidades específicas y diferenciadas (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Las relaciones interétnicas, denomina a las relaciones entre grupos que se diferencian y reconocen en su identidad étnica, involucran relaciones y encuentros entre grupos humanos diferentes en donde se entrecruzan en sus sistemas simbólicos; las interculturales, incluye los sistemas simbólicos como la lengua y la religión, generando transformaciones culturales entre los grupos que se relacionan (Loslier, 1997). En esta perspectiva, la educación, la

escuela, el currículo, conforman espacios simbólicos potencialmente generadores de relaciones interétnicas e interculturales, y su carácter e intensidad puede ser comprendida desde diversos ámbitos; para el caso es de interés hacerlo desde la historia escolar.

Desde el conocimiento educativo, la configuración de la historia escolar como una disciplina estructurada y estructurante se sostiene desde diversos referentes teóricos: los planteamientos provenientes de la historia social de las disciplinas escolares que constatan que todo conocimiento es realizado y construido en un contexto social determinado, en donde ejercen su influencia ciertos grupos que hacen valer sus intereses, por lo que sus significados culturales están en estrecha relación con una ‘tradicción selectiva’, que selecciona determinados saberes y omite otros (Goodson, 1991, 1995); los planteamientos que designan a las disciplinas escolares como saberes-poderes, en tanto su existencia como campos de conocimiento implica una distribución de poderes entre los diversos agentes sociales, que participan de su creación y reproducción (Foucault, 1992; Cuesta, 2009); aquellas propuestas que postulan el carácter idiosincrásico del conocimiento escolar que lo hacen diferente de la ciencia de referencia y a los producidos en otros contextos sociales, pues están signados por el espacio social de la escuela y la resignificación y/o recontextualización producida por sus agentes, los profesores, que transmutan un saber académico en otro distinto, el escolar (Bernstein, 1988; Popkewitz, 1998; Chervel, 1991; Cuesta, 2009). También se identifican los planteamientos que constatan que los cambios promovidos en el currículo están sujetos a complejos procesos de significación y reflexión de los profesores que involucra entre otros aspectos los códigos propios de las disciplinas escolares y los conocimientos profesionales que poseen los docentes (Da Silva, 1998; Montero, 2001; Hargreaves et al., 2001; Fullan, 2002 y 2010), aspectos que contribuyen al fortalecimiento de la cultura escolar en la que el profesor representa la legitimidad socio-profesional de los campos disciplinarios que enseña (Viñao, 2006), excluyendo otros saberes y otros agentes educativos.

Desde la investigación en la enseñanza de la historia, solo recientemente la alteridad constituye una fuente de preocupación y se justifica a propósito del reconocimiento de la multiculturalidad y valoración de la diversidad cultural por los estados nacionales. Para el caso europeo, la presencia de estudiantes de ascendencia étnica e inmigrantes en las aulas escolares propone un desafío valórico a la historia escolar, en la medida que su enseñanza favorece la comunicación, la tolerancia y ayuda a comprender las diferencias ‘para poder vivir juntos’ (Galindo, 2005; Valls, 2005; Prats, Barca, López-Facal, 2013). Un estudio reciente, plantea la necesidad de

considerar en la enseñanza de la historia una variable de orden cultural que permita al estudiantado inmigrante acceder a las propias historias de sus comunidades de donde provienen, cuestión que implicaría una transformación en las prácticas docentes y en un mejoramiento de la formación (Garth y Fry, 2013). Un estudio situado en contexto anglosajón, expone los escasos rendimientos escolares en historia inglesa que logra el estudiantado proveniente de familias inmigrantes, además de las bajas expectativas, instrucción incongruente y evaluación inapropiadas (Xu y Drame, 2008; Giouroukakis y Honigsfeld, 2010). Desde la experiencia en escuelas interculturales chipriotas, se plantea la consideración de la alteridad como una necesidad de época, lo que implica que la enseñanza de la historia debe consagrar en su trayectoria formativa la adquisición de las tradiciones culturales de otros pueblos (Maalouf, 2009).

Las diversas investigaciones constatan las dificultades que enfrenta el estudiante inmigrante en el aprendizaje de la historia escolar y la necesidad de incorporar otros saberes culturales, en perspectiva multicultural, pero en ningún caso se cuestiona la perspectiva monocultural hegemónica que guía su organización como disciplina escolar.

Para el caso de Estados Unidos, investigaciones en historia escolar también han evidenciado la escasa valoración de la cultura del estudiante inmigrante como saber escolar y proponen la incorporación de la lengua y cultura de referencia como un mecanismo relevante a considerar en su enseñanza y aprendizaje (Olmedo, 2003; Verdugo y Flores, 2007; Giouroukakis y Honigsfeld, 2010).

En América Latina, las nociones de multiculturalidad e interculturalidad llegan al ámbito educativo a propósito de las demandas de los pueblos originarios por una educación escolar con pertinencia cultural, puesto que los sistemas educativos excluyeron sus conocimientos socioculturales y educativos del currículum escolar. La respuesta educativa estatal, ha otorgado carácter oficial a la educación intercultural bilingüe reduciéndola a programa lingüístico-cultural dirigido especialmente a los pueblos originarios, sin comprometer los saberes culturales occidentales del currículo escolar ni tampoco las relaciones interétnicas asimétricas (Dietz y Cortés, 2011; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2013; Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrion, Riquelme, Gutierrez, Peña-Cortés, 2014).

En este contexto, la historia escolar si bien ha incorporado el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en sus orientaciones curriculares, no ha sido mayormente interpelada desde perspectivas interculturales críticas. Sin embargo, es de destacar el trabajo y propuesta de Rodríguez Ledesma (2008, 2009, 2013), quien sostiene la necesidad de renunciar a viejos y consolidados conceptos, nociones y periodizaciones, universalismos y nacionalismos, para dar espacio a la construcción de una historia escolar abierta a las diversas voces y saberes educativos que hasta ahora imposibilita el discurso pedagógico de la historia. Plantea que la diversidad no debe quedarse en lo discursivo en la enseñanza de la historia, sino que debe constituirse en una categoría de enriquecimiento cultural en la medida que permite establecer relaciones con otras formas de concebir el pasado, nociones de tiempo, y concepciones de mundo.

Para el caso de la enseñanza de la historia en contexto mapuche, se pueden relevar dos estudios preliminares que abordan la enseñanza de la historia en contexto interétnico e intercultural mapuche/no mapuche (Turra, 2009; 2012), ambos localizados en la Provincia de Arauco; el primero estudiando el pensamiento del profesorado de historia acerca de la enseñanza de las formas culturales mapuche, evidencia una actitud positiva de parte de los docentes por el tratamiento de estas temáticas, aunque no se traduce en sus prácticas pedagógicas, pues exponen que el extenso currículo del sector se constituye en un obstáculo para una enseñanza profundizada y culturalmente contextualizada; el segundo, demuestra la ausencia de definiciones curriculares propias de los centros educativos -considerando el alto porcentaje de estudiantado mapuche- que incorpore en la historia escolar aspectos de la vida cultural mapuche en la enseñanza, ni menos una perspectiva histórica desde la lógica reflexiva o *mapunche rakizuam* (lógica de pensamiento) del pueblo originario.

Otra vertiente de estudios que aporta conocimiento a la disciplina histórica, es aquella que rescata y releva la memoria histórico-social de las sociedades originarias, la que puede entenderse como un patrimonio cultural o herencia mental, como recuerdos que nutren representaciones, cohesionan a los individuos en la sociedad. La memoria es cual archivo en la sociedad occidental y, en efecto, los archivos son también memoria. Desde una lectura intercultural, se podría señalar, siguiendo a Iggers (2012), que mientras la sociedad occidental sitúa la memoria externa al sujeto, en las sociedades originarias, ésta se ubica interna y externamente al individuo/colectivo. Así, si en la sociedad occidental la memoria se expresa en los archivos, efemérides nacionales y lugares sagrados que conforma la identidad colectiva, lo que se ha

denominado memoria artificial (Arnold, Jiménez y Yapita, 1992), en las sociedades originarias se expresa externamente en los lugares ceremoniales y en los nombres mismo de los lugares vinculados a acontecimientos socio-históricos culturales vinculados internamente al sujeto. En este sentido, la fuente de la memoria es el patrimonio mental que permite hilvanar los relatos. Este patrimonio mental conforma la memoria natural, en cuanto que se origina simultáneamente con el pensamiento y el habla (Arnold et al., 1992). En la forma de memoria natural las palabras no pueden ser arrancadas de su contexto. Así por ejemplo la canción es inseparable del acto de cantar y el ritual que lo acompaña.

Historiografía e historia escolar en contexto mapuche/no mapuche

Los discursos que circulan en la escuela forman parte de formaciones discursivas más amplias (políticas, económicas, sociales, culturales etc.), que han ido configurando el conocimiento escolar oficial, las identidades y las posiciones que ocupan los diversos sujetos en los espacios de relaciones sociales. Es decir, participan de la dialéctica de fijación de sentidos acerca de las continuidades y las transformaciones de lo social, y en el caso de las relaciones interétnicas desde el enfrentamiento discursivo propiamente tal. También el discurso define el lugar desde donde se proponen modelos de identificación y constelaciones de significado que organizan las identidades sociales. En este sentido, la educación ha jugado un papel central en los procesos de construcción de comunidades imaginadas, ya sean nacionales o étnicas, pues a través de ella el Estado consolidó y/o consolida su hegemonía cultural en tanto controla los mecanismos de producción simbólica y de distribución del conocimiento (Rojas y Castillo, 2005).

El carácter dialéctico que asume la conformación social de la identidad señala en el plano colectivo la configuración de un orden histórico-social denominado identidad cultural. Según Larraín (2007), la identidad cultural es una manera de movilizar algunas formas simbólicas presentes en la cultura, para construir un relato sobre el sí mismo. Esto en el entendido que la cultura constituye la estructura general de significados de una comunidad social, en contextos específicos, y la identidad vendría a movilizar sólo algunos de esos significados, para contar la historia del sí mismo, habitualmente en función de ciertos intereses o con alguna intencionalidad política.

En el caso de la construcción de lo social y cultural en contexto mapuche/no mapuche, la dialéctica de configuración de identidades se ha desarrollado en el marco de la conflictiva relación del Estado chileno con el pueblo mapuche, o para ser más

preciso, en un contexto de relaciones interétnicas violentas y asimétricas. El Estado nacional chileno, conformado en el siglo XIX, definió un proyecto de aculturación y asimilación cultural en donde los mapuche fueron considerados chilenos y sus tierras pasaban a formar parte del Estado. Esta política estatal dirigida contra el pueblo originario señaló la invisibilización de la alteridad mapuche. Al respecto, disciplinas sociales como la historia, antropología y sociología han documentado largamente los procesos de ocupación de las tierras mapuche (Leiva, 1984; Bengoa, 1985, 1999; Pinto, 2000), las relaciones sociales fronterizas (Contreras, 1990; León, 2005) el desarraigo y desarticulación social y cultural (Saavedra 1971, 2002; Stuchlik, 1974; Foerster y Montecinos, 1988).

En este sentido, la historia escolar se presenta como uno de los principales dispositivos simbólicos utilizados por los grupos culturales hegemónicos, para desplegar procesos formativos orientados a la construcción de identidades nacionales y deslegitimar las concepciones de mundo y saberes sociales propios de los pueblos originarios. Desde la época fundacional del Estado y durante buena parte del siglo XX, el discurso pedagógico de la historia como disciplina escolar, se asoció a un repertorio de imágenes heroicas que recreaban la trayectoria patria y a una representación del pasado social como constitutiva de una ‘comunidad cultural’, que tenía como propósito explícito interiorizar en las cohortes estudiantiles el sentido de pertenencia a una nación y cultura común. La narrativa histórica gestionada ideológicamente por la cultura dominante buscaba unir las conciencias en torno a una causa superior que estaba por encima de cualquier grupo cultural, quedando éstos subsumidos en un marco estatal supracultural.

En el ámbito historiográfico el territorio mapuche/no mapuche y sus habitantes originarios y colonos han sido un espacio fructífero para la producción de discursos e imaginarios alimentados desde los estudios sociales y la historiografía tradicional, que se pueden así rastrear desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, y que están presentes en las ciencias sociales (Salas, 1996; Pinto, 2000).

La cuestión de la interpretación histórica del papel civilizador del Estado chileno en tierras mapuche ha sido el inicio de los estudios "eruditos" propiciados por la sociedad chilena desde fines del siglo XIX y se ha consolidado durante el siglo XXI. En particular en la obra del estudioso y educador Tomás Guevara se encuentra trasparenteado el proyecto ‘civilizador’ de la sociedad chilena dominante por imponer sus propios cánones acerca de la historia, de la cultura y de la educación (Salas, 2009).

Las ideas de Guevara aunque no fueron aceptadas en su globalidad, dejaron de manifiesto un imaginario histórico-social acerca del pueblo mapuche que se sigue expresando en sus nociones generales por narradores, periodistas e historiadores, que constituyen el estereotipo respecto de lo que eran los mapuches, de las relaciones que tuvieron con la Corona española, y luego de su subordinación con la sociedad chilena (Salas, 2009).

Por otra parte, en los últimos años ha surgido una comunidad de historiadores mapuches que ha denunciado el carácter colonialista de la historiografía chilena y mediante la publicación del libro ‘¡...Escucha, winka...!’ se posicionan como un hito relevante en el propósito de desarrollar una historiografía propiamente mapuche (Marimán et al., 2006). El estudio busca llamar la atención de los chilenos y chilenas (wigkas) que desconocen la historia mapuche y no entienden su resistencia y lucha por la defensa de sus derechos y tierras. También se instituye como un “acto de desalienación”, pues al ser un relato construido desde una óptica mapuche, está desprovista de las categorías eurocéntricas y coloniales de la historiografía tradicional chilena.

En perspectiva de la racionalidad mapunche⁴ de acercamiento al conocimiento del pasado desde el presente, se distinguen al menos tres tipos de memoria en cuanto proceso evocador: *tukulpazugun* que refiere a aquellos recuerdos de corto plazo, *konümpazugun* o memoria de mayor lejanía temporal, situada en el colectivo social y en referentes vivos y simbólicos, como nombres de lugares, relatos, cantos y refiere a los acontecimientos que se relavan al momento de la evocación. Por último, el *piwkentukunzugu* o memoria patrimonial, que expresa la reflexión de la historia vivida y sentida por el colectivo (Durán et al., 2007).

En el presente, en los procesos de construcciones ‘interculturales’, la literatura ha transcrito relatos orales de la sociedad mapunche que expresan la construcción de conocimiento de un pueblo en situación de soberanía territorial y cultural (Coña y Wilhem, 2002; Llanquinao, Canío y Pozo, 2013). Por otra parte, se ha registrado la memoria del contacto interétnico poniendo en diálogo analítico intercultural la complementariedad entre archivos escritos y relatos orales, esto último particularmente en los estudios acerca de procesos organizacionales mapunches y de relaciones

4. En el proyecto se utiliza los términos mapuche y mapunche en referencia a dos denominaciones que miembros del pueblo originario utilizan para referirse a sí mismo de acuerdo a su posicionamiento identitario y relación con la memoria social: mapuche, es el concepto que se ha utilizado desde el conocimiento occidental y el estado para nominar al pueblo originario; mapunche, es el gentilicio que utilizan miembros del pueblo originario para nominar su identidad étnica en estrecha vinculación con el territorio y memoria ancestral.

interétnicas con el estado nacional (Foerster, 1988; Marimán, Caniuqueo, Millalen, Levil, 2006; Aburto, 2013).

Lo expuesto, da cuenta de la variedad de construcciones discursivas que circulan en el contexto interétnico de referencia y evidencia la potencialidad pedagógica que conlleva una enseñanza y aprendizaje de la historia escolar en perspectiva intercultural, en tanto sus orientaciones educativas promuevan la legitimidad de estos saberes en el currículum y el necesario diálogo de ellos en el espacio escolar. Por el contrario, persistir en una enseñanza monocultural de la historia reduce la comprensión de mundo del estudiantado y niega a los escolares mapuche la identificación con una narrativa histórica propia, además de constituirse en la antítesis de todos los discursos y definiciones curriculares que promueven la interculturalidad en educación.

Conclusiones

Todo indica que el reconocimiento y oficialización de los derechos educativos de los pueblos originarios, busca superar la dialéctica de negación del otro en los procesos formativos escolarizados, y en ello la enseñanza de historia adquiere un rol privilegiado en la conformación de subjetividades interculturales.

Entendiendo que el currículo escolar es una construcción social y simbólica que surge de la interacción entre los diversos sujetos y actores educativos en sus contextos, todo proceso que implique construir sentidos interculturales en la enseñanza de la historia comienza por visibilizar la reconocida conflictividad étnica y discursiva que se expresa, también, en el espacio escolar y que genera asimetrías educativas. Implica reconocer los diversos posicionamientos étnicos, las trayectorias culturales, y desde ahí configurar las diversas narrativas históricas que otorguen sentidos y fundamentos a los sujetos que habitan el espacio interétnico.

Las mismas ciencias sociales que otrora se situaran como la única modalidad de construir conocimiento científicamente válidos, ha ido incorporando categorías de los pueblos indígenas en los análisis de procesos históricos así como el reconocimiento de actores históricos interétnicos colectivos, como lo es la categoría *wigka*, en la construcción reflexiva mapunche.

Referencias

- Aburto Panguilef, M. (2013). *El libro diario del presidente de la Federación Araucana, 1940, 1942, 1948- 1951*. Santiago: CoLibris.
- Arnold, D., Jiménez, D. y Yapita, J. (1992). *Hacia un orden andino de las cosas: tres pistas de los Andes meridionales*. Bolivia: Hisbol.
- Bengoa, J. (1985). *Historia social del pueblo Mapuche. Siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Bengoa, J. (1999). *Historia de un Conflicto: El Estado y los Mapuches en el Siglo XX*. Santiago: Planeta.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.
- Catriquir, D. (2014). WIÑOKINTUN ZUGU. *Un Modelo mapunche de construcción de conocimiento del pasado: Huellas del pasado en la palabra*. Temuco: Documento de trabajo UCT (inédito).
- Contreras, J. (1990). *Criminalidad y sociedad fronteriza: La Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX (1860-1910)*. Tesis para Optar al Grado de Magíster en Historia. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Coña, P. y Wilhem, E. (2002). *Lonco Pascual Coña ñituculpazugun. Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago: Pehuén.
- Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (versión electrónica, 2009).
- Da Silva Tadeu, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista Estudios del currículum*, 1(1), 57-76.
- De los Derechos Indígenas, O. D. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007. Documento en línea.
- Dietz, G., Cortés, L. M. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Durán, T, Catriquir, D. y Hernández, A. (2007). Revitalización del mapuzugun. Una visión crítica desde la educación intercultural, la sociolingüística y la

- antropología. En T. Durán, D. Catriquir y A. Hernández (Comp.), *Patrimonio cultural mapunche* (Vol. 1), Derechos Lingüísticos y Patrimonio Cultural Mapunche. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Foerster, R. y Montecinos, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. Santiago: CEM.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1100-1106.
- Galindo, R. (2005). Cambios curriculares en ciencias sociales para responder a la multiculturalidad. En *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería.
- Garth McCullough, R., & Fry, M. (2013). Every community has a story: The impact of the bilingual history fair on teaching and student learning. *The Journal of Social Studies Research*, 37(3), 151–165.
- Giouroukakis, V. y Honigsfeld, A. (2010). High-stakes testing and english language learners: Using culturally and linguistically responsive literacy practices in the high school english classroom. *Tesol Journal*, 1(4), 470–499.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Learning to change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Iggers, G. G. (2012). *La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larraín, J. (2007). Sobre Sociología de la cultura: la deconstrucción de lo mapuche, de Aldo Mascareño. *Estudios Públicos*, 105, 113-120.
- Leiva, A. (1984). *El primer avance a la Araucanía: Angol 1862*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- León, L. (2005). *Araucanía: la violencia mestiza y el mito de la “Pacificación”, 1880-1900*. Santiago: Universidad Arcis.

- Llanquinao G., Canío, M. y Pozo, G. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la Campaña del desierto y Ocupación de la Araucanía (1899 – 1926)*. Santiago: Lom Ediciones.
- Maalouf, A. (2009). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mariman, P., Caniqueo, S., Millalen, J. y Levil, R. (2006). *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago: Lom Ediciones.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Olmedo, I. M. (2003). Accommodation and resistance: Latinas struggle for their children's education. *Anthropology and Education Quarterly*, 34 (4), 373–395.
- Pinto, J. (2000). *De la inclusión a la exclusión. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche*. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados (USACH).
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Prats, J., Barca, I. y López Facal, R. (Eds.) (2013). *Historia e Identidades Culturales*. Braga: Universidade do Minho.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2013). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46 (2), 271-283
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, curriculum e interculturalidad: Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones UC Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., Peña-Cortes, F. (2014) Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.
- Rodríguez Ledesma, X. (2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. *Práxis Educativa*, 8 (2), 537-558.
- Rodríguez Ledesma, X. (2009). Historia y diversidad. El lugar de la otredad en la reconversión del paradigma imperante. *Cuadernos México*, (1), 29-38.
- Rodríguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rojas A., Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Saavedra, A. (1971). *La cuestión mapuche*. Santiago: ICIRA.
- Saavedra, A. (2002). *Los mapuches en la sociedad chilena actual*. Santiago: Ediciones LOM.
- Salas, R. (2009). Civilización e historia en A. Comte y T. Guevara. En Muñoz, M. y Vermeren, P., *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia: Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Salas, R. (1996). Les sciences sociales face à l'univers religieux mapuche, *Social Compass. International Review of Sociology of Religion*, 43 (3), 367-390.
- Stuchlik, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.
- Turra, O. (2009). Profesores de Historia y significación pedagógica de la diversidad étnico-cultural mapuche. *Visiones de la Educación*, 15, 91-103.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15 (1), 81-95.
- UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2003). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. San Borja-Perú: UNESCO.
- Valls, R. (2005). La multiculturalidad en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares y los retos del futuro educativo inmediato. En García, C. et al (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Verdugo, R. y Flores, B. (2007). English-language learners. *Education and Urban Society*, 39(2), 167–193.
- Xu, Y. y Drame, E. (2008). Culturally appropriate context: Unlocking the potential of response to intervention for englishlanguage learners. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 305–31.

Enseñanza de la lectura en escuelas en contexto intercultural: Prácticas de enseñanza y concepciones pedagógicas

María Elena Mellado Hernández¹ y Adriana Huaquimil Hermosilla²

¹Doctora en Formación de Profesores e Investigación Educativa de la Universidad de Extremadura, España. Académica de la Universidad Católica de Temuco. Directora del Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco y Coordinadora Institucional del Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación, Chile. Correo electrónico: mmellado@uct.cl

²Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Estudiante del Doctorado de Innovación en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, España. Directora de la Carrera de Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad San Sebastián, Sede Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: adriana.huaquimil@uss.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es develar las concepciones sobre enseñanza de la lectura que subyacen a las prácticas docentes en escuelas en contexto intercultural de la región de La Araucanía, Chile. Es un estudio que se enmarca en la investigación educativa. Para la recogida de información se utiliza la observación de clases a través de registros etnográficos y la aplicación de escalas tipo Likert para un análisis de contenido. A partir de los resultados se visualiza que se enseña a leer de manera descontextualiza, decodificando, con protagonismo docente y desde el texto escolar. Sin embargo, resulta necesario resaltar el hallazgo de algunas prácticas de lectura que posibilitan la contextualización intercultural en el aula. A modo de conclusión, se refleja la necesidad de modificar los marcos de referencia arraigados sobre la lectura y saberes pedagógicos, pues afectan la calidad del proceso de enseñanza de la lectura y la posibilidad de una pedagogía intercultural que armonice un diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes de la cultura mapuche para superar la visión restrictiva de la educación intercultural.

Introducción

Actualmente la sociedad chilena mantiene un amplio debate sobre la necesidad de una educación de calidad e inclusiva que pueda estrechar la amplia brecha social

que existe en este país. En este contexto, es imprescindible la atención a la diversidad desde un enfoque intercultural que garantice que todos los estudiantes desarrollen aprendizajes a partir del respeto hacia las personas, sus diferencias, sus saberes y costumbres culturales.

Según el Censo 2002 del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) aproximadamente el 5% de la población de Chile pertenecen a grupos étnicos. De estos indígenas, un 87,34 % corresponde al pueblo mapuche y el 33,6 % se ubica geográficamente en la región de La Araucanía. Según el INE, esta región tiene la mayor tasa de pobreza y desempleo del país, la pobreza llega al 22,9% por sobre el 14,4% que registra el promedio nacional. Asimismo, entre el 80 y 100% de los niños que asisten a escuelas rurales ubicadas en comunidades mapuche tienen una situación económica en condiciones de vulnerabilidad (Williamson, 2004).

Al mismo tiempo, los bajos resultados en comprensión lectora que alcanzan históricamente los estudiantes de Educación Básica en la región de La Araucanía resultan preocupantes, en general, no superan el promedio nacional en la Prueba de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En este sentido, Fuentes (2009) en una investigación empírica realizada en esta región, muestra la relación que existe entre una comprensión lectora superficial, tanto en la prueba SIMCE como en la Prueba de Comprensión Lectora e Intervención para Primaria (Goikoetxea y Pascual, 2005) el índice de vulnerabilidad de los estudiantes y la condición de ruralidad de los sectores a los que pertenecen.

Frente a este escenario, el objetivo general del trabajo consiste en develar las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan profesores de escuelas rurales en contexto intercultural, y su relación con y entre las concepciones pedagógicas que subyacen a esas prácticas docentes. Asimismo, se plantea como primer objetivo específico conocer la relación que existe entre las concepciones de lectura y del proceso de enseñanza aprendizaje que poseen los profesores y cómo ambas, se relacionan con las prácticas de lectura observadas.

Finalmente, un segundo objetivo específico consiste en describir las prácticas de enseñanza de la lectura en contexto intercultural, así como también, apreciar en qué medida los docentes incorporan en el proceso de lectura saberes culturales mapuches como saberes pedagógicos. La consecución de estos objetivos permite perfilar una imagen aproximada de la forma en que se enseña a leer a niños y niñas mapuches de escuelas rurales de Educación Básica de La Araucanía.

Contexto de la Educación Intercultural en Chile

El pueblo Mapuche destaca como una de las etnias presente en el convenio internacional N° 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT), reconocido en el Decreto de educación N° 236 (octubre, 2008) que obliga a garantizar que sus programas y servicios educacionales puedan desarrollarse y aplicarse en cooperación con este pueblo. Asimismo, la Ley General de Educación 20.370 del año 2009 contempla en sus principios básicos la interculturalidad, estableciendo que el sistema educativo debe reconocer y valorar al estudiante en su especificidad cultural y de origen, considerando su cosmovisión, historia y lengua. En 1993 a través de la Ley Indígena N° 19. 253 surge en Chile la Educación Intercultural Bilingüe con el propósito de “satisfacer las demandas socio-culturales y educativas de los pueblos indígenas, considerando su particular cosmovisión, tendiendo a mejorar la calidad de la educación y su pertenencia cultural y lingüística” (Cañulef, 1998: 83).

En correspondencia con las actuales demandas al sistema educativo y la normativa vigente, los procesos educativos en escuelas en contexto intercultural debieran responder a los requerimientos de las comunidades indígenas a las que pertenecen, como una base desde la cual se pueda construir un trabajo pedagógico por la equidad educativa que propenda a la equidad social que requiere nuestro país. Sin embargo, Merino y Quilaqueo (2003) afirman que los saberes y formas de vida mapuche son desconocidos por la cultura escolar y afectan la proyección de una sociedad intercultural, impidiendo una relación interétnica basada en el conocimiento de ambas sociedades. Por su parte, Poblete (2003) entrega evidencias de la escasa valoración de la cultura mapuche provocada por la permanente transmisión de contenidos estereotipados acerca de los orígenes y costumbres mapuches, que conforman una identidad estigmatizada aceptada como legítima desde la sociedad nacional, lo que provoca que los estudiantes mapuches vivencien un choque cultural al ingresar al sistema escolar.

Consideraciones sobre la lectura

La enseñanza de la lectura es un dominio pedagógico de carácter multidisciplinario, que ha sido definido desde la especificidad de cada disciplina. En este estudio, se asume la lectura como una práctica social compleja, inserta en una determinada comunidad que posee una historia, identidad, hábitos y prácticas comunicativas sociales (Cassany, 2013). Por lo tanto, se destacan los factores geográficos, históricos y socioculturales asociados al contexto en el que se produce el proceso de comprensión y que intervienen en la construcción del significado que realizan los lectores (Rosenblat, 1996).

En este orden de ideas, el proceso de lectura se debe ajustar al entorno haciendo uso de escritos verdaderos en el momento en que exista la necesidad de leer y en situaciones reales de vida (Jolibert, 2003; Solé, 2012; Cassany, 2013). De esta manera o cotidiano forma parte del aprendizaje, pues “es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo a leer primero” (Jolibert, 2003: 27).

Por otro lado, teniendo algunos referentes de la teoría interactiva, se concibe la lectura como un proceso que supone la participación activa del lector que procesa la información del texto, a partir de sus conocimientos y experiencias del mundo. Por lo tanto, la comprensión es el resultado de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector (Goodman, 1986; Smith, 1990). Desde esta proposición “lectores diferentes entienden un texto de manera diversa porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían” (Cassany, 2013: 32). Hoy existe consenso en señalar que leer es comprender y que por tanto no existe razón para disociar el concepto de lectura con el de comprensión lectora, premisa que se encuentra a la base de la propuesta pedagógica desarrollada en este estudio.

Metodología

Es un estudio cualitativo que se enmarca en la investigación educativa con el propósito de aportar conocimientos que permitan ser utilizados para comprender y mejorar los procesos educativos (Bisquerra, 2004).

Participantes

El estudio se focalizó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación entre 1° y 4° año básico en 8 escuelas rurales en contexto intercultural; cuatro de dependencia municipal y cuatro particulares subvencionadas, situadas en las comunas de Temuco, Nueva Imperial, Padre Las Casas, Vilcún, Curarrehue, Freire, Toltén y Cunco, ubicadas en la provincia de Cautín, región de La Araucanía, Chile.

La muestra es intencional no probabilística (Pérez, 2002). Los participantes son 16 docentes cuyas edades fluctúan entre los 30 y los 50 años de edad, siendo la edad promedio de 39, 5 años. Respecto al sexo 6 son hombres y 10 mujeres, mientras que la ascendencia mapuche del profesorado corresponde al 75 %.

Técnicas de recogida de información

En el estudio se utilizaron dos técnicas de recolección de información. Por un lado, la encuesta para pesquisar las concepciones sobre la lectura y el proceso de enseñanza aprendizaje y, por otro, lado la observación para conocer las prácticas de los docentes. En correspondencia con la primera técnica, se emplearon dos cuestionarios de escala de valoración tipo Likert, que fueron sometidas a juicio de expertos para evaluar la validez de contenido (Escobar & Cuervo, 2008). Además, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach para analizar la fiabilidad de los instrumentos. En el caso del cuestionario de concepciones de lectura obtiene un alfa de .82 para un total de 33 ítems; mientras que el cuestionario de concepciones de enseñanza aprendizaje presenta un alfa de .87 para un total de 40 ítems. Además, se utilizó la técnica de observación de clases a través de registros etnográficos no participante (Anguera, Blanco-Villaseñor & Losada, 2001; Mauss, 2006). La observación de las prácticas de enseñanza de lectura se realizó durante 48 sesiones de clases de 90 minutos que corresponden en total a 72 horas de clases observadas, durante el segundo semestre del año 2013.

Procesamiento y análisis de la información

Finalmente, el procesamiento de los datos obtenidos de los cuestionarios se analizó con el programa Excel por considerar que es suficiente para el análisis estadístico de distribución de frecuencias porcentual. En tanto, la información obtenida de los registros etnográficos se procesa con la ayuda del software Atlas-ti; se inicia el análisis de datos con la codificación, luego del trabajo interpretativo de recontextualización de la información surgen las categorías y subcategorías, pasando al dato significativo, para proceder al análisis reflexivo y creativo de conectar los datos, de pensar distintas relaciones entre los conceptos para tener una imagen global. Finalmente, se agrupan las categorías con sus subcategorías, relacionando las dimensiones encontradas y se asocian los ejemplos textuales (Piñuel, 2002; Araneda, Parada & Vásquez, 2008).

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados tendientes a develar las concepciones de lectura y del proceso de enseñanza aprendizaje que poseen los profesores, mediante un análisis de frecuencia porcentual. En segundo lugar, se presentan los resultados organizados por categoría y subcategorías provenientes del análisis de contenido de registros de clases de enseñanza de lectura en contexto mapuche.

Concepciones de enseñanza aprendizaje y de lectura de los profesores

A continuación, se presenta la Tabla 1 que muestra la distribución de la frecuencia porcentual de las concepciones de enseñanza aprendizaje y de lectura que manifiestan los profesores participantes de este estudio.

Tabla 1. Concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la lectura

Concepciones de enseñanza aprendizaje y de lectura	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En Acuerdo	Muy en Acuerdo	Total
Frecuencia relativa porcentual (%)					
1. Proceso enseñanza aprendizaje	0	12,5	50	37,5	100
Concepciones tradicionales del aprendizaje					
Concepciones constructivistas del aprendizaje	6,25	68,75	6,25	18,75	100
2. Enseñanza de la lectura					
Transferencia de información/decodificación	6,25	25	31,25	37,5	100
Interacción entre pensamiento y lenguaje	43,75	31,25	25	0	100
Transacción entre el lector y el texto	50	37,5	12,5	0	100

Fuente: Elaboración propia de las autoras (2017)

Según el análisis e interpretación de los datos de la Tabla 1, el profesorado obtiene una frecuencia porcentual acumulada de 87,5 % de adhesión a la concepción conductista del aprendizaje. Esta perspectiva tradicional explica que el 68,75 % de los profesores expresa estar de acuerdo o muy de acuerdo con una visión de enseñanza de la lectura como transferencia de información y decodificación. En tanto, el 31,25 % de los profesores indica que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la concepción lineal de lectura y solo el 12,5 % manifiesta estar en desacuerdo con un enfoque conductista del aprendizaje.

Por otro lado, el 25 % de los profesores asume estar de acuerdo o muy de acuerdo con una concepción constructivista del aprendizaje y una enseñanza de la lectura como interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Sin embargo, el equipo docente obtienen una frecuencia porcentual acumulada de 75 % que manifiesta estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta perspectiva constructivista del aprendizaje y una concepción de enseñanza de la lectura, a partir de la interacción entre pensamiento y lenguaje.

El análisis de los resultados permite identificar que la mayoría del profesorado (87,5%) asume una concepción tradicional sobre el proceso de enseñanza aprendizaje,

asociada a una perspectiva conductista que está a la base del predominio de una concepción de lectura lineal, desde una visión restringida, mecánica y centrada en la conversión grafema-fonema.

Hallazgos de prácticas de enseñanza de la lectura

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos del análisis de los registros sobre prácticas de enseñanza de la lectura. El análisis de contenido permite agrupar la información en dos categorías: a) Prácticas de enseñanza de lectura vinculadas a una educación monocultural, son aquellas encontradas en las aulas de manera mayoritaria y b) Prácticas de enseñanza de lectura con enfoque intercultural, son aquellas escasamente presentes en las aulas. El sistema utilizado para identificar los fragmentos es: R para referirnos al registro, EM para escuela municipal, EPS para escuela particular subvencionada y P para nombrar al docente.

a) Prácticas de enseñanza de lectura vinculadas a una educación monocultural

En la actualidad existe un amplio consenso en entender la lectura como una práctica cultural, asociada estrechamente con los contextos sociales y culturales. Sin embargo, en gran parte de las prácticas observadas la lectura es una tarea descontextualizada que no se realiza en función de un proyecto, necesidades e intereses de los estudiantes o lectura por placer. Veamos el siguiente registro de aula que evidencia este hecho en particular:

Pa-Aos: Cuarto año trabajará en la página 168 del libro de lectura. Van a repasar el texto que estuvimos viendo, era la leyenda del Caleuche.

Ao6-Pa: Profesora mi abuelita el domingo me contó la historia de la princesa mapuche.

Ao4-Pa: Yo también tía me sé historias de nuestro pueblo mapuche.

Pa-Ao6 y Ao4: Ahora niños estamos leyendo una historia chilota, anoten las preguntas que aparecen en el libro y las responden en el cuaderno. Los que terminen primero me muestran sus tareas y pueden salir a recreo (R8, EM4, P2).

Asimismo, se considera a los estudiantes como lectores sin conocimiento previo, asociado a un marco geográfico e histórico propio de una comunidad humana diferente, que no comparte los mismos referentes culturales, valores y actitudes ante la vida y

el mundo como escritores de los textos que leen. La omisión de estos marcos culturales por parte de los profesores se aprecia en el siguiente registro de aula:

Pa-Aos: Tercer año, lea el libro en la página 170 y realicen una copia del poema 'El sol que quería bañarse' que leímos la clase anterior.

Ao2-Pa: Tía nosotros nos bañamos con luna cuando es We Tripantu.

Aa5-Ao2: Nosotros también, nos bañamos en el estero y esperamos, cuando amanece, que llegue el sol.

Pa-Ao2; Ao5: No conversen tanto y terminen su copia, luego viene el recreo (R36, EPS3, P16).

Desde esta distancia no se genera el diálogo intercultural, sino más bien, se reproduce una educación monocultural, centralizada y homogeneizante que satisface las necesidades de aprendizaje que se conciertan desde los propósitos educativos de la cultura dominante. Así se aprecia en el siguiente registro:

Po-Aos: Chicos, van a leer el cuento 'El zorro y la perdiz.

Aa5-Po: Ahhh tío, ese del gürü que se le descoció la boca.

Ao7-Aa5: Sí, porque era mentiroso.

Po-Aos: Qué bueno que se saben el cuento.

Aa5-Po: Me lo contó mi papá, es un epew que nos dice que no tenemos que mentir (R13, EPS2, P4).

b) Prácticas de enseñanza de la lectura con enfoque intercultural

Por otro lado, la educación intercultural propicia el reconocimiento y valoración de la diversidad y la diferencia cultural a partir de la incorporación de contenidos culturales que refuerzan la práctica de la interculturalidad en las relaciones interpersonales y en la relación institución-sociedad. Los docentes promueven en el aula una interacción escolar natural y significativa, convirtiéndose la escuela en un espacio de intercambio y de afianzamiento de la identidad étnica de los estudiantes, lo que se refleja en su alta autoestima y sentido de pertenencia:

Pa-Aos: Atención niños, vamos a continuar con nuestro proyecto de lectura y escritura, hoy corresponde dramatizar el poema que estuvimos leyendo sobre el cuidado de la naturaleza.

Alg.Aas- Pa: ¡Tía, yo quiero ser la machi!; ¡Yo también quiero ser!; ¡Que sea la Maka!.

Alg. Aos- Pa: ¡Tía, yo quiero ser el niño mapuche!; ¡Yo no quiero ser el wigka tía!.

Pa-Aos: Niños, recuerden mostrar la relación con la naturaleza y su territorio (R8, EM4, P7).

Así también, es necesario formar al estudiante en la perspectiva del respeto a la identidad cultural no mapuche con la que se comparte un espacio social y un territorio. Desde esta orientación la cultura mapuche y la no mapuche poseen características relevantes para los miembros de ambos grupos. A continuación se evidencia un registro que presenta esta realidad en particular:

Ao4- Pa: Tía, podemos hacer que el niño mapuche pida permiso para entrar al bosque y que luego se pierda, le hablen los árboles del bosque, y que llora, y les pide que lo cuiden.

Pa-Ao4: Bien, excelente idea, pero y el niño wigka ¿Qué hace?.

Alg. Aos- Pa: Tía, que no pida permiso para entrar, que tire basura, que mate a los animales.

Pa-Aos: Los niños wigka también cuidan la naturaleza, al igual que nosotros.

Ao7- Pa: Entonces, ¡yo soy el niño wigka que cuida el bosque! (R8, EM4, P7).

En estas escuelas se observa que los profesores son mediadores de la reciprocidad entre la lógica mapuche y la no mapuche mediante el diálogo de saberes. Precisamente, en las prácticas de lectura analizadas los estudiantes participan activamente de la clase y emergen sus saberes culturales, los cuales son valorados y legitimados como

conocimientos educativos por el docente. Igualmente, los contenidos de las lecturas están asociados a saberes relacionados con la memoria individual y social de las personas que conforman las familias y comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

Conclusiones

En relación a las prácticas de enseñanza de la lectura, se puede concluir que el desarrollo del proceso lector se continúa realizando mayoritariamente desde un constructo teórico lineal, centrado en la decodificación y que entiende la comprensión como memorización y reproducción de información. En este sentido, resulta preocupante que a pesar del amplio conocimiento aportado por la investigación acerca del aprendizaje de la lectura, no se han modificado las concepciones arraigadas en el profesorado, quienes siguen sosteniendo que leer es decodificar y comprender es reproducir información explícita del texto.

Respecto a las concepciones pedagógicas, se puede afirmar que estas prácticas de lectura lineal tienen un enfoque pedagógico tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje que asume métodos unidireccionales centrados en el profesor y la enseñanza. En este sentido, las creencias de los docentes explicarían sus prácticas de enseñanza, es decir, existe una relación entre las concepciones pedagógicas y de lectura que poseen los profesores, y el tipo de enseñanza del proceso lector que llevan al aula.

Por otra parte, los saberes educativos del pueblo mapuche son generalmente omitidos por parte del profesorado, lo que evidencia una desvalorización del conocimiento cultural, pues generalmente se restringe su enseñanza solo al conocimiento escolar del currículo nacional. Ante este escenario, se plantea la necesidad de una pedagogía intercultural que valore los saberes aprendidos en el contexto de la familia y comunidad, los articule con los conocimientos escolares como condiciones necesarias para desarrollar la educación intercultural en las aulas.

En definitiva, es necesario modificar las concepciones tradicionales de lectura, aprendizaje e interculturalidad que están a la base de las prácticas pedagógicas, puesto que actúan como filtros de los avances teóricos actuales e impiden la transformación y mejora de la actuación docente. Para propiciar la re-construcción de estas concepciones resulta indispensable asumir la reflexión permanente como una estrategia de formación del profesorado que impulse la revisión de creencias de la cultura escolar y de prácticas de aula. Por consiguiente, la responsabilidad de abrir espacios para la reflexión pedagógica orientada a la profesionalización docente recae en la gestión pedagógica a nivel institucional y de aula, con el propósito de transformar los centros escolares en verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje.

Referencias

- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la Educación intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco, Chile: Instituto de estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Decreto Ley N° 236. Promulga el convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago. Octubre, 2008.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Revista Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31(125), 23-37.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Jolibert, J. (2003). *Formar niños lectores de textos*. Santiago: LOM
- Ley General de Educación N° 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago. Septiembre, 2009.
- Ley Indígena N° 19.253. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago. Octubre, 1993.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Merino, M. y Quilaqueo, D. (2003). Ethnic prejudice against the Mapuche in Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish Conquistadors. *American Indian Culture and Research Journal*, 27(4), 105-116.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2005). Prueba de Comprensión Lectora e Intervención para Primaria CLIP v5. *Manual de Aplicación*. Deusto: Universidad de Deusto.

- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. II Técnica de análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Revista Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1- 42.
- Poblete, R. (2003). *Políticas y prácticas en educación intercultural: una aproximación comparativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Solé, M. (2012). Guías de lectura contextualizadas. *Revista Educere*, 16(55), 293-298.
- Williamson, G. (2004). Estudios sobre la Educación para la Población Rural en Chile. En: FAO/ UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA. Educación para la educación rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú 93-163, Roma: Unesco.

Convivencia escolar en aulas culturalmente diversas: violencia y discriminación en escuelas con alta población indígena*

Sandra Becerra Peña

Doctora en Investigación Educativa, Profesora Asociada de la Facultad Educación Universidad Católica de Temuco. Especialista en Convivencia Escolar e Intercultural. Investigadora Titular del Núcleo Científico de Estudios Interétnico e Interculturales NEII de la Universidad Católica de Temuco. Investigadora Fondecyt–Conicyt Chile. Miembro Comité Científico Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Correo electrónico: sbecerra@uct.cl

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar las características de la convivencia escolar en aulas culturalmente diversas, identificando las posibles manifestaciones de violencia y discriminación étnica en escuelas con alta población indígena de la región de La Araucanía. El estudio reconoce que en Chile las aulas se han convertido en espacios culturalmente diversos, situación potenciada por los movimientos migratorios de los pueblos originarios desde sus comunidades de origen a los centros urbanos del país, donde niños y adolescentes indígenas se incorporan a establecimientos educacionales de enseñanza tradicional. Este escenario educativo demanda analizar si los establecimientos educacionales logran gestionar una convivencia escolar inclusiva capaz de reconocer y valorar la diversidad cultural presente en la escuela. La metodología utilizada en la investigación es cualitativa y descriptiva. Se aplicaron las técnicas de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a una muestra conformada por 60 participantes, profesores y estudiantes de establecimientos urbanos de enseñanza secundaria. El análisis de los datos se realizó mediante los aspectos teóricos metodológicos de la Teoría Fundamentada. Los resultados revelan diversas formas de categorización que caracterizan la convivencia escolar y las manifestaciones de violencia por motivos étnicos en aulas culturalmente diversas. Entre los hallazgos destacan categorías que dan cuenta de las principales formas de manifestación de violencia y discriminación por motivos étnicos en la escuela, se identifican además los roles y dinámicas de participación que asumen los estudiantes en las manifestaciones de

* Investigación que forma parte del Fondecyt N° 11090021 de CONICYT Chile y del Proyecto DGIUCT N°2090501 de la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco- Chile.

violencia en la escuela, y se evidencian las diversas formas de intervención que desarrollan los docentes para disminuir la violencia por motivos étnicos en escuelas urbanas de enseñanza tradicional con alta población indígena.

Introducción

Las diversas manifestaciones de violencia escolar han aumentado considerablemente en el último tiempo, reportando cifras alarmantes en todo el mundo. Sus altos indicadores de prevalencia la han situado como uno de los principales problemas en los contextos educativos a nivel nacional e internacional, constituyendo un tema de preocupación para profesores, directores de centros escolares, académicos, investigadores, políticos y organismos públicos (Berger, 2011).

La urgencia de abordar la violencia escolar se fundamenta tanto en los altos indicadores de prevalencia que posee, como también en la creciente y consistente evidencia respecto del impacto negativo que las dinámicas de violencia escolar tienen para las comunidades educativas, como para los estudiantes cuya participación les ubica como víctimas, agresores y testigos de la violencia en la escuela.

Estudios en el área sugieren que los roles que cada participante puede asumir en la violencia escolar son variados: víctima, defensor de la víctima, observador, agresor, reforzador del agresor, asistente del agresor, y víctima provocativa o *bullyvictim* (Olweus, 2002). Estas últimas se representan en estudiantes que son víctimas de agresividad y que al mismo tiempo, presentan características de hostilidad, siendo entonces víctimas y victimarios.

En una relación de violencia los roles pueden ser intercambiables y mutar de manera dinámica presentando diferentes resultados, como refiere Potocnjak, Berger y Tomicic (2011):

“aquel que agrede o atemoriza puede pasar a ser respetado, temido, admirado o victimizado”. (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011: 45)

Los estudios plantean que el intercambio activo de roles que ocurre en las manifestaciones de violencia depende de una serie de elementos individuales y grupales. A nivel individual influyen elementos como su personalidad, las habilidades sociales del estudiante, su sistema de valores, su seguridad personal, su capacidad

de autocontrol y autorregulación, su capacidad para hacer amigos, entre otros. Mientras que, a nivel grupal, influye la actitud que desarrolla el grupo de pertenencia cuando ocurren los hechos de violencia (Potocnjak et al., 2011).

La actitud del grupo de pares puede presentar tres direcciones centralmente: de rechazo explícito de la violencia, de indiferencia silenciosa o pasiva de esta, o de aceptación y refuerzo activo de la violencia. Así por ejemplo, cuando no se ha gestionado adecuadamente la convivencia escolar, y no se ha desarrollado un plan formativo destinado a fortalecer el respeto y las habilidades socioafectivas y éticas de los estudiantes, ocurren en las salas de clases actitudes grupales tales como reírse jocosamente cuando alguien es objeto de burla. Con ello el grupo entrega reconocimiento y popularidad al agresor, y sobre todo, refuerza la ocurrencia de la conducta de agresión.

Cabe precisar que la actitud del grupo de pares depende de la capacidad de gestión de la convivencia en la escuela, donde la potenciación de actitudes prosociales sea intencionada en los estudiantes, a través de procesos formativos.

Existen abundantes experiencias y programas que intencionan procesos de formación de habilidades sociales entre compañeros, donde las actitudes grupales cambian y se positivizan en favor de la sana convivencia, llegando el propio curso a constituirse en quienes refuerzan o frenan por ‘mecanismo de contención social’ la violencia.

Disminuir la violencia en la escuela requiere reconocer que esta representa un fenómeno complejo, dinámico y multicausal (Tijmes, 2012). Las consecuencias y el impacto negativo de la violencia en la escuela se asocia a sintomatología ansiosa y depresiva, disminución del autoconcepto y autoestima, malestar psicológico y/o social, desmotivación, problemas de concentración, ausentismo escolar, y conductas antisociales (Seaton, Neblett, Cole y Prinstein, 2013).

La presente investigación reconoce a la violencia escolar y sus diversos modos de manifestación como un problema que ocurre en el espacio educativo y que debe ser revertido en favor de la promoción de culturas escolares de buen trato. Las diversas formas de manifestación de violencia en el espacio escolar se expresan desde modos sutiles o encubiertos a modos explícitos o manifiestos, todas las que en contextos escolares de diversidad cultural pueden asociarse a formas de violencia étnica o racial.

La discriminación étnica y la exclusión entre compañeros, representa una forma de violencia o maltrato social por motivos étnicos, asociándose a consecuencias socioemocionales, cognitivas, conductuales e identitarias en los estudiantes (Corenblum y Armstrong, 2012).

Por su parte el prejuicio, como forma de violencia sutil, constituye una forma particular de hostilidad, que se origina en creencias y cogniciones que estructuran un juicio previo negativo sobre los miembros de un exogrupo. La conceptualización más valorada la propuso Allport (en Becerra, 2011) quien define el prejuicio como una antipatía basada en una generalización incorrecta e inflexible que sesga la percepción intergrupar. Los prejuicios poseen como base creencias, concepciones y significados que estructuran estereotipos, y que se traducen en distancia intergrupar dada la estimación de modo predominantemente desfavorable que desconoce los méritos y cualidades individualidades de la persona (Becerra, Mansilla y Tapia, 2009; Becerra, Barría, Tapia y Orrego, 2009).

Reconocer la escuela y las aulas como espacio culturalmente diverso representa una necesidad en Latinoamérica y el mundo, donde se observa progresivamente, que la gran mayoría de los grupos étnicos o pueblos indígenas viven procesos migratorios desde sus comunidades de origen hacia los centros urbanos, donde niños y adolescentes se integran a escuelas y liceos de enseñanza tradicional.

La escuela se torna entonces en un espacio culturalmente diverso, donde las relaciones entre los grupos culturales distintos en la sala de clases, no están usualmente caracterizadas por el respeto y el reconocimiento de los principios de igualdad de derechos de los miembros de distintas culturas (indígenas y no indígenas), ni por la valoración mutua que anhelamos, sino por la existencia de concepciones etnocéntricas y prejuiciadas que, en palabras de Arnaiz (2005) derivan habitualmente en prácticas asimilacionistas que niega los rasgos propios y la riqueza de la cultura indígena para ser absorbida por la cultura de la mayoría.

Educar para la convivencia intercultural supone formular propuestas e iniciativas de acción pedagógica de carácter inclusivo (Arnaiz, 2005) que sean sensibles a la necesidad de formar en el respeto y valoración de la diversidad cultural, desarraigando del espacio educativo las manifestaciones de prejuicio étnico, la discriminación y la exclusión social.

Sin embargo, diversas investigaciones constatan, que las escuelas y el sistemas educativo en general, han contribuido de manera importante en el desarrollo de

sentimientos de exclusión y desigualdad social a través de prácticas discriminatorias y excluyentes presentes en él (Merino, Mellor, Saiz y Quilaqueo, 2009). Chile, como parte de Latinoamérica ha ignorado el carácter intercultural de su población, a través de la no implementación de planes formativos de convivencia que promuevan suficientemente la valoración de la diversidad cultural, el respeto de todos, y el buen trato. La violencia escolar y la discriminación hacia los estudiantes indígenas o inmigrantes en la escuela constituye un problema que preocupa a profesores, padres y estudiantes de Latinoamérica y el mundo, constituyendo una de las formas más frecuente de maltrato y exclusión social en el contexto escolar que debe ser evitado.

Metodología

El estudio se ha desarrollado bajo una metodología de investigación cualitativa, en centros escolares de enseñanza secundaria urbanos, de educación tradicional de la región de La Araucanía en Chile, en los que la mitad o más del alumnado son indígenas mapuche y el resto son no mapuches, con un índice de vulnerabilidad social sobre 85%.

Los sujetos de estudio fueron 60 participantes (40 estudiantes y 20 profesores). Los estudiantes correspondieron a 20 mujeres y 20 hombres entre 13 y 16 años, de primero y segundo medio de tres liceos de La Araucanía. Los profesores fueron 10 mujeres y 10 hombres, profesores de los mismos establecimientos y cursos referidos.

Para la selección de los participantes se consideraron tres criterios de inclusión, que éstos pertenecieran a establecimientos escolares con alta población indígena mapuche (aproximado al 50%), pertenecer a primer y segundo nivel de enseñanza media, y presenten disposición de participación. En el caso de los estudiantes se cauteló tener un grupo de estudio compensado de jóvenes indígenas y no indígenas (50% de ascendencia indígena directa con un apellido mapuche, y 50% de origen no indígena). Esto contribuye a profundizar el conocimiento del fenómeno en investigación, y evita el sesgo que una fuente de datos podría producir (Denzin, 2006).

Se utilizó dos técnicas para la recolección de datos: grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Se realizó 6 grupos focales compuestos de 50% estudiantes indígenas y 50% no indígenas. Además para profundizar los tópicos, se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas a informantes claves, 10 docentes (profesores de los cursos seleccionados), y 10 estudiantes (5 indígenas y 5 no indígenas), elegidos entre aquellos estudiantes más productivos según la densidad de sus respuestas.

Las técnicas se aplicaron en horario y espacio escolar y fueron grabadas en audio para su transcripción. El ingreso a los centros escolares se realizó previa aprobación y consentimiento del director de cada liceo. La participación de los estudiantes fue voluntaria, cautelando criterios éticos de confidencialidad y firma de consentimiento informado.

Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierta y axial, donde el método comparativo constante representó el eje para el análisis de los datos. De esta manera se apela a la tradición cualitativa denominada Grounded Theory (Strauss y Corbin, 1997) para el análisis e interpretación de los datos.

Para aumentar la validez de la información obtenida, se realizó triangulación por fuente (en base a estudiantes indígenas, estudiantes no indígenas y docentes), además de triangulación por técnica a través de la utilización de técnicas individuales como la entrevista semiestructurada, y técnicas grupales como los grupos focales (Flick, 2004). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Resultados

El análisis de los datos reveló diversas formas de categorización que caracterizan la convivencia escolar y las manifestaciones de violencia por motivos étnicos, en aulas culturalmente diversas de escuelas urbanas de enseñanza tradicional, con alta población indígena. Específicamente, se presentarán los resultados en torno a tres aspectos relevantes: (a) las formas de manifestación de violencia y discriminación por motivos étnicos, (b) los roles y dinámicas de participación que asumen los estudiantes en las manifestaciones de violencia, y (c) las formas de intervención docente ante las manifestaciones de violencia por motivos étnicos en la escuela.

a) Respecto a las formas de manifestación de violencia y discriminación por motivos étnicos que experimentan los adolescentes indígenas de enseñanza secundaria en contextos educativos de diversidad cultural, el estudio devela que los principales modos son: violencia verbal, violencia física, y violencia por exclusión social o discriminación.

En primer lugar, las formas de violencia verbal se representan en manifestaciones como el uso de ‘sobrenombres y burlas despectivas’, ‘comentarios descalificatorias’ y ‘dibujos estereotipados’. Estas formas de violencia verbal reúnen modos de interacción ofensivos hacia el estudiante indígena que caricaturizan o exaltan de forma estereotipada ciertos atributos culturales. Cabe destacar que el uso de ‘sobrenombres

y burlas despectivos’ reportó ser la forma de violencia verbal más frecuente. Se basa en el uso de apodos, seudónimos o apelativos ofensivos o humillantes hacia el estudiante mapuche, haciendo alusión principalmente a características físicas, cognitivas o socioafectivas que le comunican minusvaloración o inferioridad. La categoría ‘sobrenombres y burlas descalificatorias’ se refiere a interacciones ofensivas, insultos imputaciones, basada en estereotipos como imágenes y creencias socialmente prejuiciadas de los miembros de la etnia mapuche. Esto se ejemplifica con citas como:

“...y siempre se ríen... catalogan mal a los mapuche, por ejemplo les dicen burlas como que somos flojos, más lentos, pobres, o pelo duro, hediondo a humo y cosas así...”
(Entrevista N°13.rtf [33:33])

En segundo lugar, las formas de violencia física se representan centralmente en manifestaciones como ‘bromas ridiculizantes’, ‘golpes y empujones de tono lúdico’ y ‘actitud de menosprecio’ que dejan al alumno en situación de víctima de una dinámica que le incomoda y transmite inferioridad. Cabe destacar por su alta saturación la categoría ‘actitud de menosprecio’ como una forma de violencia que ocurre en la interacción de los estudiantes no indígenas hacia los indígenas. Estas interacciones comunican y externalizan baja estimación o subvaloración de las características, cualidades y capacidades del alumno indígenas. Se ejemplifica en extractos como:

“...por ejemplo una se acerca al grupo donde ellas están conversando, y ellas hacen como que tienen que hacer otra cosa y se corren más allá, o van a otro lugar, o dejan de conversar de lo que estaban hablando ... y uno se siente mal con eso...” (Entrevista N°9.rtf [65:65])

La categoría ‘distancia social’ referida se entiende como un modo activo de distanciamiento de la interacción entre estudiantes, fundamentado en la ‘percepción de déficit atribuido al alumno indígena’, que se evidencia en la asociación de atribuciones representadas en códigos como: ‘condiciones de vida deficitarias’, ‘bajo logro académico’, ‘actitud irresponsable’, ‘actitud de pasividad y flojera’.

b) Respecto a los roles y dinámicas de participación que asumen los estudiantes mapuches y no mapuches en las manifestaciones de violencia escolar.

Se revela que existe estabilidad así como también roles cambiantes y dinámicos entre ellos, destacando especialmente cuatro categorías de alta saturación: ‘víctimas se mantienen como víctimas’, ‘agresores se mantienen como agresores’, ‘observadores pasan a ser agresores’, ‘víctimas pasan a ser agresores’. Estas dos últimas son de preocupación porque externalizan el curso creciente de aprendizaje de la violencia. Esto se ejemplifica en extractos como

“...uno también empieza a hacer bromas chistosas, porque todos se ríen, aunque el profe dice que nos va a anotar, pero a uno igual le gusta hacerle bromas, total ellos empezaron...” (Entrevista N°18.rtf [46:46])

c) Respecto a las formas de intervención docente frente a las manifestaciones de violencia en la escuela el estudio revela que las formas de mediación más utilizadas son: ‘usar el conducto regular’, ‘recordar normas de convivencia’, ‘aconsejar (‘apoyo paternalista o asistencialista’), e ‘invisibilizar la violencia’ esta última se manifiesta específicamente a través de establecer un ‘vínculo distante o formal’ y de la manifestación de ‘apatía sociopedagógica’.

La intervención docente de ‘usar el conducto regular’ está compuesta principalmente por las subcategorías ‘enviar al alumno a inspección’, ‘anotación negativa en el libro’, ‘quejarse con el profesor jefe’, y ‘citar al apoderado’. Luego la intervención docente de ‘recordar normas de convivencia’ está compuesta principalmente por las subcategorías ‘recordar deberes y normas oficiales’ y ‘amenazar con sanciones’. Luego la intervención docente de ‘aconsejar’ (como forma de ‘apoyo paternalista o asistencialista’) se devela principalmente cuando el docente aconseja y orienta personalmente al alumno indígena, intentando compensar las carencias afectivas, cognitivas y/o sociales percibidas en él. Por último la intervención docente de ‘invisibilizar la violencia’ se representa toda vez que el docente deja de mediar o intervenir frente a las manifestaciones de violencia por motivos étnicos, normalizando su ocurrencia, lo que hace específicamente a través de ‘ignorar o desestimar las situaciones de violencia’ y establecer un ‘vínculo de distancia o apatía sociopedagógica’ con los alumnos. Esto último se asocia específicamente a una vivencia derrotista y de desesperanza profesional, relacionada a la percepción de falta de formación profesional para responder a las necesidades o ‘carencias’ de los alumnos indígenas y para trabajar en contextos de diversidad cultural. Lo anterior se grafica en citas como:

“... en los consejos de profesores hemos coincidido en que muchas veces uno tiene que hacerse el sordo mejor, uno puede dedicarse a llenar el libro o corregir evaluaciones, porque verdaderamente nos falta conocimiento de cómo evitar que se agredan y burlen tanto entre ellos ...” (Entrevista Profesor.Nº7.rtf [79:79]).

Los resultados y relatos de los participantes evidencian diversos modos en que la convivencia escolar se afecta en contextos de alta población indígena, al mismo tiempo que muestran la necesidad de promover ambientes sin violencia y formas convivenciales respetuosas de la diversidad cultural presente en el aula.

Discusión

El estudio constata que existen diversas manifestaciones de violencia escolar por motivos étnicos, que experimentan los adolescentes indígenas en enseñanza secundaria (media) siendo sus principales modos: la violencia verbal, violencia física, y violencia por exclusión social o discriminación.

Se revela que las diversas formas de violencia que ocurren en la escuela se asocian a creencias y afectos principalmente negativos y estereotipados, que estudiantes y docentes no indígena poseen respecto del estudiante mapuche. Esto se corresponde con formas de prejuicio étnico sutil y manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995; Becerra, 2011). El estudio verifica, que en todas las formas de violencia encontradas subyacen atribuciones de déficit hacia los estudiantes indígenas, que se asocian a formas de prejuicio étnico, constituyendo un círculo que perpetua el maltrato hacia los grupos étnicos en la escuela. En coherencia, el estudio verifica presencia de formas de interacción que conciernen al enfoque del déficit cultural en la escuela.

En palabras de Martin-Rojo (2003) el enfoque del déficit cultural enfatiza que las personas presentan ‘carencias o deficiencias’ que son vistas como problema y que les ubican en situación de desventaja. En tal sentido, el enfoque del déficit cultural se verifica en el presente estudio, al revelarse categorías que exaltan la creencia que el estudiante indígena ‘carece de algunos elementos claves’ para alcanzar el prototipo del alumno ideal en la escuela (Martin-Rojo, 2003, Bishop, 2010).

Lo anterior muestra la pérdida de estimación de los recursos personales (cognitivos y socioemocionales) del estudiante indígena y de la riqueza cultural con que este llega

a la escuela. Como plantea Ainscow (2001) esto desconoce al aprendizaje como un proceso de construcción social, que valida la riqueza del capital cultural de cada estudiante en la escuela (Díaz-Aguado, 2003; Essomba, 2012).

En este sentido se constata que los establecimientos de enseñanza secundaria de educación tradicional con alta población mapuche deben propender a asumir la obligación crear una convivencia escolar inclusiva, que en palabras de Navas, Cuadrado, Gómez-Berrocal y Lozano (2010) permita abrir posibilidades cada vez más reflexivas para incorporar en las interacciones entre pares y en las prácticas docentes relaciones comunicativas cargadas de confianza, igualdad, interés y participación de todo el alumnado. El desafío está en reconocer que las relaciones entre los miembros de diferentes culturas, y entre grupos culturales diversos, debe posibilitarse desde la instalación de un sentido de valoración del otro, de lo diferente, promoviendo la interacción desde posiciones de respeto e igualdad.

Se sugiere a los centros escolares cautelar el desarrollo de culturas inclusivas, movilizando procesos de gestión de la convivencia que promuevan el respeto y el buen trato de todos los estudiantes. De manera particular, para desmotivar la manifestación de violencia por motivos étnicos en la escuela, se propone incentivar el desarrollo de programas educativos específicos basados en la potenciación del contacto interétnico y propuestas formativas de enfoque inclusivo e intercultural (Arnaiz, 2005; Essomba 2012) que promuevan la valoración la diversidad cultural presente en el aula, reconociendo en ella una oportunidad y riqueza del espacio educativo.

De manera específica el presente estudio evidencia que es necesario atender con empeño al círculo de aprendizaje y participación de la violencia, de modo de desalentar que el aula se convierta en una plataforma de aprendizaje de malos tratos, violencia y discriminación. El desafío se representa en gestionar en cada establecimiento escolar un plan de desarrollo de la convivencia donde actitudes como la tolerancia, el respeto, la valoración mutua y el buen trato sean intencionadas y reforzadas en los estudiantes y en los cursos a través de procesos formativos.

La actitud del grupo de pares es de influencia capital (Potocnjak, 2011), ya que en contextos culturalmente diversos debe propender a desalentar la violencia a través del rechazo explícito de las diversas modalidades de manifestación de ésta. Es deseable que la escuela intencione procesos de formación de habilidades sociales y éticas como el respeto y la valoración mutua entre compañeros, dando lugar a que las actitudes del grupo de pares se positivicen, en pos de lograr que sean los propios compañeros

quienes refuerzan el buen trato y frenan la violencia por “mecanismo de contención social”.

El desarrollo de un adecuado proceso formativo para una sana convivencia, cautela evitar la actitud de indiferencia pasiva o normalización de la violencia, y en especial evita el refuerzo activo de ésta, mediante risas, popularidad, reconocimiento o aceptación social del agresor, que refuerzan la ocurrencia de la conducta de agresión.

Respecto a los roles y la participación, la investigación evidenció un curso creciente de aprendizaje de la violencia que debe ser evitado, donde víctimas y observadores pasan luego a ser agresores. Cuando existe un plan formativo en convivencia escolar, lo que ocurre es justamente lo contrario, los agresores aprenden habilidades prosociales, que les permite resolver sanamente sus conflictos. Cuando existe un plan formativo en convivencia escolar, el aula se convierte en la mejor plataforma de aprendizaje de habilidades sociales y éticas.

En este escenario la escuela con alta población indígena debe valorar el aula como un espacio de aprendizaje de habilidades prosociales, donde se logre valorar la diversidad como una oportunidad, en la cual promover el contacto interétnico aprendiendo a convivir en la diferencia cultural sea una clave fundamental.

En coherencia, se ha constatado que los programas educativos específicos basados en la potenciación del contacto interétnico reduce los estereotipos y los niveles de prejuicio presentes (Arnaiz, 2005).

Conclusiones

El estudio evidencia que existen diversas manifestaciones de violencia por motivos étnicos que experimentan los adolescentes indígenas en enseñanza secundaria en contextos educativos de diversidad cultural, estos van desde formas de violencia verbal, violencia física y de exclusión social.

- Se revela que las diversas formas de violencia que experimentan los adolescentes indígenas en la enseñanza secundaria se asocian a creencias y afectos principalmente negativos y estereotipados, que se asocian a formas de prejuicio étnico sutil y manifiesto.
- Se constata que en todas las formas de violencia encontradas operan atribuciones que dan cuenta del enfoque de déficit cultural, constituyendo un círculo que perpetua el maltrato hacia los grupos étnicos en la escuela.

- Se evidencia que los roles y dinámicas de participación en la violencia son dinámicos y disfuncionales a la vez, constatándose que algunos estudiantes en rol inicial de víctimas u observadores llegan prontamente a asumir rol de agresores. Esto es de preocupación en las aulas culturalmente diversas porque evidencia un curso creciente de aprendizaje de la violencia y mal trato en la escuela.

- Se corrobora que en los contextos de alta población indígena el docente gestiona la convivencia escolar principalmente a través de acciones como ‘usar el conducto regular’, ‘recordar normas de convivencia’, ‘aconsejar, e ‘invisibilizar la violencia’, evidenciándose ausencia de implementación de planes formativos de convivencia que promuevan la valoración de la diversidad cultural, el respeto de todos, y el buen trato.

En consecuencia, el desafío está en concebir una convivencia escolar inclusiva desde la aceptación de la diversidad, la valoración de las personas y la equidad, sin que le exija a los estudiantes indígenas ser diferentes para ser incluidos y valorados en la sociedad y la escuela.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación Curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuches en Chile. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 163-181.
- Becerra, S., Mansilla, J. y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para contextos escolares vulnerables. *Revista Investigaciones Educación*, 9, 45-59.
- Becerra, S., Barría, C., Tapia, C. y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 165-179.
- Berger, C. (2011). Introducción a la Sección Especial: Violencia Escolar. *Psykhé*, 20(2), 2-5.

- Bishop, R. (2010). Diversity and educational disparities: The role of teacher education. En T. Burns y V. Shadoian-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. París: OECD.
- Corenblum, B. y Armstrong, H.D. (2012). Racial-ethnic identity development in children in a racial-ethnic minority group. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(2), 124-137. doi:
- Denzin, N. (2006). *Sociological methods: A sourcebook. (5th edition)*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M. A. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-D-CIDE.
- Merino, M-E., Mellor, D., Saiz, J-L. y Quilaqueo, D. (2009). Perceived discrimination amongst indigenous people in Chile. *Ethnic and Racial Studies*, 32, 802-822.
- Navas, M., Cuadrado, I., Gómez-Berrocal, C. y Lozano, O. (2010). El prejuicio como variable relacionada con el proceso de aculturación. En M. Navas y A. Rojas (Coords.), *Aplicación del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa a nuevos colectivos de inmigrantes*, (149-177). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Olweus, D. (2002 / 1993). *Bullying at school: What we know and what we can do (7ª Reimpresión)*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). A Relational Approach to School Violence Among Peers in Chilean Adolescents: Adolescent Perspective About Intervening Factors. *Psyche*, 20(2), 39-52.

- Seaton, E., Neblett, E., Cole, D. y Prinstein, M. (2013). Perceived discrimination and peer victimization among African American and Latino youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 342-350. doi: 10.1007/s10964-012-9848-6
- Strauss, A. y Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. London: Sage.
- Tijmes, C. (2012). School Violence and School Climate in Schools of Santiago, Chile, in High Vulnerable Social Contexts. *Psyke*, 21(2), 105–117.

LIDERAZGO ESCOLAR Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

LIDERAZGO ESCOLAR Y GESTIÓN PEDAGÓGICA