

NÚMERO ESPECIAL 2
FEBRERO 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

**Una nueva concepción de escuela
y aprendizaje, para una mayor equi-
dad.**

Jordi Riera Romaní



UCSC

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, DOAJ, Redalyc, Latindex

Secretaría canje y suscripciones

Mirta Luna

Hemeroteca, Biblioteca Central

mluna@ucsc.cl

Alonso de Ribera 2850

Concepción, Chile

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

Versión electrónica <http://www.rexe.cl>

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, código postal 4090541

Concepción, Chile

Febrero de 2018

REXE
“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE
Número Especial N°2, febrero 2018.

Publicación Cuatrimestral de la Facultad de Educación de la
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector Dr. Christian Schmitz Vaccaro, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Editora

Dra. María Graciela Badilla Quintana, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Editor Invitado

Dr. Jordi Riera Romaní, Universidad Ramon Llull, Barcelona, España.

Consejo Editorial

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
Dr. Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
Dra. Sandra Meza Fernández, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Dr. Horacio Solar Bezmalinovic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
Dr. José Miguel Garrido Miranda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dra. Pilar Vivar Vivar, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
Dr. Pedro Salcedo Lagos, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
Dra. María Leonor Conejeros Solar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
Dr. Jordi Riera Romani, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
Dr. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.
Dra. Graciela Esnaola, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dra. Irsa Cisternas Fierro, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Asistente Editorial

Mg. Angélica Vera Sagredo, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Apoyo Técnico

Eva Rodríguez, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Comité Científico Número Especial N° 2

Luis Ajagán Lester (Universidad de Concepción, Chile), Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga, España), José Sarmiento Campos (Universidad de Vigo, España), Omar Turra Díaz (Universidad del Bío Bío, Chile), Gracia Navarro Saldaña (Universidad de Concepción, Chile), Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia, España), Nilo de la Parra Jara (Universidad de las Américas, Chile), Raúl Calixto Flores (Universidad Pedagógica Nacional, México), Raúl Bustos González (Universidad de Tarapacá, Chile), Luis Ortiz Jiménez (Universidad de Almería, España), Mónica Torres Sánchez (Universidad de Granada, España), María Concepción Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Elizabeth Beatriz Ormart (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

PRESENTACIÓN

EVA LIESA, MONSERRAT CASTELLÓ Y LORENA BECERRIL Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?	15
BALBINA ROCOSA ALSINA, ALBERT SANGRÀ Y NATI CABRERA LANZO La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular	31
JORDI SIMON LLOVET, ELENA SOFIA OJANDO PONS, XAVIER AVILA MORENA, ANTONI MIRALPEIX BOSCH, PAU LOPEZ VICENTE Y MIQUEL ÀNGEL PRATS FER- NÁNDEZ Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad	53
ELENA CARRILLO ÁLVAREZ, MIREIRA CIVÍS ZARAGOZA, TOMÀS ANDRÉS BLANCH, EDUARD LONGÁS MAYAYO Y JORDI RIERA ROMANÍ Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico	75
JORDI RIERA, ANNA PAGÈS, FRANCESC TORRALBA, JESÚS VILAR Y MAR ROSÀS Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre	95
JORDI LONGÁS, ROSER DE QUEROL, ANNA CIRASO-CALÍ, JORDI RIERA Y XAVIER ÚCAR Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia	109

CONTENTS

PRESENTATION

EVA LIESA, MONSERRAT CASTELLÓ Y LORENA BECERRIL New school, ¿new learning?	15
BALBINA ROCOSA ALSINA, ALBERT SANGRÀ Y NATI CABRERA LANZO School organization and the development of the Learning to Learn competency: A singular globalizing approach	31
JORDI SIMON LLOVET, ELENA SOFIA OJANDO PONS, XAVIER AVILA MORENA, ANTONI MIRALPEIX BOSCH, PAU LOPEZ VICENTE Y MIQUEL ÀNGEL PRATS FERNÁNDEZ Reformulation of the roles of the teacher and the student in education. The practical case of the Flipped Classroom model at the university	53
ELENA CARRILLO ÁLVAREZ, MIREIRA CIVÍS ZARAGOZA, TOMÀS ANDRÉS BLANCH, EDUARD LONGÁS MAYAYO Y JORDI RIERA ROMANÍ Determinants of school success and failure in low-income environments	75
JORDI RIERA, ANNA PAGÈS, FRANCESC TORRALBA, JESÚS VILAR Y MAR ROSÀS Ethical leadership of educational communities in contexts of uncertainty	95
JORDI LONGÁS, ROSER DE QUEROL, ANNA CIRASO-CALÍ, JORDI RIERA Y XAVIER ÚCAR Socio-educational networks against child poverty. Impact evaluation of the CaixaProinfancia program from stakeholders' perception	109

PRESENTACIÓN

Las distintas investigaciones y artículos asociados que se presentan aquí, están asociadas a distintas temáticas: las creencias y colaboración de los docentes para garantizar el éxito de la innovación educativa; los aspectos organizacionales que facilitan y dificultan el desarrollo de la competencia de aprender a aprender; los roles y relaciones entre docentes y discentes cuando una nueva metodología se incorpora; el análisis de diferentes factores para explicar el fenómeno del fracaso escolar; la conceptualización de un liderazgo ético para el desarrollo de un liderazgo más sólido en contextos de incertidumbre; y finalmente, en torno a un nuevo modelo de intervención socioeducativa en red de apoyo al pleno desarrollo educativo de la infancia en contextos de vulnerabilidad social, cultural y económica. El gran abanico de investigaciones presentadas en este número monográfico ponen de manifiesto que el reto de la equidad y la igualdad de oportunidades educativas pasa por entender el reto como sistémico, multidimensional e interinstitucional en red de corresponsabilidades. Y que esta apuesta global cruza decidida y necesariamente de dentro hacia afuera, el mismo concepto de aprendizaje, los roles docente-discente, el propio modelo de la organización escolar, y como la sociedad se organiza para afrontar el reto educativo de forma interinstitucional y comunitarias. Y todo ello desde una nueva concepción ética del liderazgo educativo que afecta a los tres niveles de aula, escuela y sistema-comunidad.

En este sentido, y en forma de breves síntesis, el primer artículo, realizado por Eva Liesa, Montserrat Castelló y Lorena Becerril, profundiza en la finalidad última del cambio educativo, que debe ser que los alumnos aprendan más y mejor. El aprendizaje competencial es uno de los retos de la escuela y éste conlleva promover procesos de regulación y co-regulación de los aprendizajes con el fin que los alumnos dispongan de herramientas de pensamiento que les permitan resolver con cierta autonomía tareas auténticas de aprendizaje y de evaluación. Promover un aprendizaje competencial genera algunas resistencias y algunas dificultades que son analizadas en el presente artículo: las concepciones de los docentes sobre qué significa enseñar y aprender y los procesos de colaboración entre docentes son dos condiciones clave para garantizar el éxito de las propuestas de innovación o cambio educativo. Finalmente, se argumenta como la sostenibilidad de los cambios radica en que los centros educativos se conviertan en comunidades de aprendizaje profesional, dónde no sólo los alumnos aprenden sino también los maestros promoviendo y analizando prácticas fundamentadas dirigidas a la mejora del aprendizaje de todos los alumnos y a garantizar una mejor equidad.

El segundo artículo presentado por Balbina Rocosa-Alsina, Albert Sangrà y Nati Cabrera-Lanzo, pone el énfasis en las estructuras organizacionales y la competencia transversal de aprender a aprender y que por lo tanto, al ser transversal, está ligada a cómo se trabaja en la escuela para mejorar la igualdad de oportunidades en los niños y jóvenes. El Artículo está referido a una investigación a partir de un estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender en la enseñanza secundaria dónde, en el contexto de un centro, se identifican los aspectos de la organización escolar que facilitan y dificultan su desarrollo, haciendo hincapié en el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El interés recae en que las políticas de educación nacionales e internacionales promueven desde hace años el desarrollo competencial en los centros escolares, y el ámbito de las competencias transversales supone gestionar una problemática específica. Adicionalmente, en el caso de la competencia de Aprender a Aprender, todavía se constata la falta de concreciones para su desarrollo. Al tratarse de una competencia transversal, más allá de la propuesta de enfoques metodológico-didácticos que la promueven, su desarrollo efectivo supone la implantación de cambios en la organización escolar.

El tercer artículo, de los autores Jordi Simón, Elena Sofia Ojando, Xavier Àvila, Antoni Miralpeix, Pau López i Miquel Àngel Prats, se focaliza en la definición de los roles del docente y del discente en base a su relación educativa y a la innovación pedagógica, y partiendo de los diferentes con-

ceptos de liderazgo y comunicación aplicados a las organizaciones. Se analiza de forma general un nuevo modelo metodológico de naturaleza inductiva denominado Clase inversa o Flipped Classroom, para luego mostrar cómo queda afectada y reformulada en particular dicha relación educativa entre los roles de docente y discente; algo muy relevante cuando se replantean los modelos de aprendizaje y metodologías para inducir a la mejora del aprendizaje y de adquisición de oportunidades en niños y jóvenes. Para dar soporte a esta construcción teórica se presentan los resultados del proyecto de incorporación de la Flipped Classroom, realizado entre el año 2014 y 2016 en Barcelona (España) en el que a partir de las percepciones de los estudiantes universitarios después de cursar asignaturas bajo el modelo de Flipped Classroom consideran que esta innovación pedagógica logra cambiar los roles tradicionales de los docentes y los discentes.

En el cuarto artículo, los autores Elena Carrillo, Mireia Civís, Tomás Andrés, Eduard Longás y Jordi Riera, se aproximan directamente al fenómeno del fracaso escolar y abandono escolar a través de un estudio teórico de los elementos individuales, familiares, escolares y comunitarios que, más allá del nivel socioeconómico, condicionan el éxito escolar. El interés ha recaído en que el nivel socioeconómico de pertenencia ha sido señalado siempre como el principal predictor de fracaso escolar, hecho que ha podido dificultar el desarrollo de acciones para la mejora del éxito escolar. Para este análisis, los autores realizan una revisión de la literatura en la que se exploran los condicionantes más destacados de cada uno de los cuatro ámbitos. El artículo concluye con una discusión sobre su efecto, importancia, interacciones y posibles implicaciones para la práctica, que confirman que la prevención del fracaso escolar debería ir más allá de la escuela para abordar la complejidad del fenómeno.

El quinto artículo realizado por Jordi Riera, Anna Pagès, Francesc Torralba, Jesús Vilar y Mar Rosás nos inserta en el campo de la ética del liderazgo, revisitando este concepto y teniendo en cuenta la incertidumbre axiológica en la que se halla Occidente. La ética del liderazgo educativo fue propiciada, en buena medida, por el paso de un enfoque educativo centrado en la gestión a uno de pedagógico, tal como promovía el informe de Estados Unidos A Nation at Risk (1983). En este artículo los autores sostienen que actualmente, a la hora de definir el liderazgo educativo, habría que tener en cuenta dos factores más. Por un lado, los cambios sociales y axiológicos que experimenta Occidente, entre los que subrayan i) la pluralidad de valores, ii) la simultaneidad de agentes educativos y iii) la naturaleza provisional de los marcos de referencia. Por otro lado, el hecho de que el papel del liderazgo depende de las expectativas culturales de cada sociedad. Finalmente se centran en la importancia de la ética del cuidado para el desarrollo de un liderazgo más sólido en contextos de incertidumbre, entretejiendo algunas reflexiones de Meirieu, Toraine, Delors, Morin y Bauman. El artículo concluye ofreciendo una traducción más concreta de este marco teórico: tres virtudes indispensables y un trípode de inteligencias que deberían sustentar el liderazgo educativo –todo con el objetivo de promover la autonomía de los sujetos, garantizando así al acceso igualitario a nuevas oportunidades para todos los sujetos, en vez de su adhesión a la institución educativa.

Finalmente, el sexto artículo desarrollado por Jordi Longás, Roser de Querol, Anna Ciraso-Calí, Jordi Riera y Xavier Úcar presenta el Programa CaixaProinfancia que tiene por objetivo buscar la promoción de la infancia y las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad en España desde una acción social y educativa integral. Esta acción multidimensional se coordina y provee mediante la organización de redes socio-educativas territoriales. Una de las primeras estrategias para explorar el impacto del programa ha sido el análisis de la percepción de los grupos de interés. Se ha optado por esta metodología, próxima a la tradición de la Grounded Theory, dadas las necesidades internas de rendición de cuentas y las limitaciones para disponer de grupos de comparación. El proceso inductivo de análisis de la información obtenida mediante grupos focales y entrevistas se muestra válido para mejorar la comprensión del programa y su efectividad.

Los resultados principales de la evaluación indican mayor empoderamiento de los participantes, mejoras en el desarrollo educativo de los niños y su inclusión escolar, incremento del bienestar familiar y avances en la implementación de un modelo de acción socio-educativa integral.

Jordi Riera i Romani

Catedrático de Educación de la Universidad Ramon Llull (Barcelona-Spain).

Investigador Principal del Grupo de Investigación PSITIC, de la Facultat de Psicologia, Educación y Ciencias del Deporte-FBlanquerna.

Email: jordirr@blanquerna.url.edu

NÚMERO ESPECIAL 2
FEBRERO 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

**Una nueva concepción de es-
cuela y aprendizaje, para una
mayor equidad.**



UCSC

Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?

Eva Liesa^{*a}, Monserrat Castelló^b y Lorena Becerril^c

Universidad Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo Investigación SINTE-LEST, Barcelona, España.

Recibido: 07 junio 2017

Aceptado: 20 noviembre 2017

RESUMEN. La finalidad última del cambio educativo debe ser que los alumnos aprendan más y mejor. El aprendizaje competencial es uno de los retos de la escuela y éste conlleva promover procesos de regulación y co-regulación de los aprendizajes con el fin que los alumnos dispongan de herramientas de pensamiento que les permitan resolver con cierta autonomía tareas auténticas de aprendizaje y de evaluación. Promover un aprendizaje competencial genera algunas resistencias y algunas dificultades que son analizadas: las concepciones de los docentes sobre qué significa enseñar y aprender y los procesos de colaboración entre docentes son dos condiciones clave para garantizar el éxito de las propuestas de innovación o cambio educativo. Finalmente, argumentamos como la sostenibilidad de los cambios radica en que los centros educativos se conviertan en comunidades de aprendizaje profesional, dónde no sólo los alumnos aprenden sino también los maestros promoviendo y analizando prácticas fundamentadas dirigidas a la mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

PALABRAS CLAVE. competencia, evaluación auténtica, comunidad profesional de aprendizaje, identidad docente, práctica fundamentada.

New school, ¿new learning?

ABSTRACT. The main goal of educational change should be to improve students' learning. Developing competences is one of the challenges of the school and this involves promoting processes of regulation and co-regulation of learning in order for students to have tools of thought which allow them to solve authentic learning and assessment tasks with a certain degree of autonomy. Promoting the learning of competences generates some resistance and some difficulties which are analyzed: teachers' conceptions of what it means to teach and learn and processes of collaboration between teachers are two key conditions to ensure the success of proposals for innovation or educational change. Finally, we argue that in order for these changes to be sustainable, schools need to become professional learning communities where not only students learn but also teachers, promoting and analyzing informed practices aimed at improving the learning of all students.

KEYWORDS. competency, authentic assessment, professional learning community, teacher identity, evidence-based practices.

*Correspondencia: Eva Liesa. Dirección: C/ Císter, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: evalh@blanquerna.url.edu^a, montserratcb@blanquerna.url.edu^b, lbecerril@uoc.edu^c

1. INTRODUCCIÓN

“Los sistemas educativos en general, y la escuela en particular, están sometidos a una continua exigencia de cambio” escribía Juan Ignacio Pozo (2006, p. 29) hace una década. A pesar del tiempo transcurrido este enunciado sigue plenamente vigente y es actualmente compartido por muchos centros educativos que se plantean revisar sus prácticas educativas y mejorarlas con la finalidad última de conseguir que los alumnos aprendan más y mejor. ¿Qué significa que los alumnos aprendan más y mejor? y especialmente ¿cómo conseguirlo?

No cabe duda de que en los últimos diez años las formas de aprender y enseñar, al menos en los espacios educativos formalizados, han cambiado a menudo más profundamente en la teoría que en la práctica, en lo que se *dice* más que en lo que se *hace* realmente. No obstante, son muchos los centros que están haciendo un esfuerzo sostenido no sólo por cambiar su discurso sino también su práctica educativa para que ésta sea coherente con el discurso compartido y poder dar respuesta a las necesidades o situaciones problemáticas que impulsaron la decisión de iniciar un proceso de cambio. En términos de Fullan (2008) o Miller (2005) diríamos que se están haciendo esfuerzos por desarrollar verdaderos procesos de cambio de la cultura educativa (*reculturing*) en las escuelas.

Parfraseando a Santos Guerra (2001) podríamos afirmar que la escuela se está “descongelando”. Ahora bien, parece necesario dar respuesta a la cuestión ¿qué condiciones facilitarán que estos cambios sean sostenibles a lo largo del tiempo? Precisamente, la sostenibilidad en el espacio y el tiempo de los cambios es una de las características definitorias de la innovación educativa (Altopiedi y Murillo, 2010).

Ahora bien, para que esta sostenibilidad sea una realidad no podemos olvidar los seis elementos clave que Fullan (2008) señalaba cuando se refería al cambio educativo: a) la necesidad del aprendizaje continuo de todos los agentes educativos; b) la importancia del trabajo de los líderes que fundamentalmente debe consistir en desarrollar propuestas encaminadas al aprendizaje; c) el valor del reconocimiento de la capacidad para construir de manera individual y colaborativa; d) la trascendencia del aprendizaje en el centro, frente a la inutilidad de realizar aprendizajes provenientes de modalidades de formación que se desarrollan fuera, o desconectadas, del propio lugar de trabajo; e) la importancia que las normas y reglas sean claras y transparentes y finalmente f) el reconocimiento de que también los centros aprenden, así como de que tanto el conocimiento como el compromiso son fuerzas dominantes que desarrollan y cultivan el cambio de manera constante.

Desde nuestro punto de vista el concepto de *aprendizaje* (ya sea de los alumnos, de los profesores y/o globalmente el aprendizaje de la propia organización escolar) deviene nuclear y permite justificar la posible interdependencia entre los distintos elementos que de manera acertada Fullan defiende en su teoría sobre el cambio educativo.

Aceptando esta premisa, en este artículo nos centramos en dos factores vinculados al aprendizaje que nos parecen especialmente relevantes e influyentes para conseguir la sostenibilidad de los procesos de cambio y/o innovación. En primer lugar, la capacidad de los centros de evaluar los procesos de cambio desde la perspectiva del aprendizaje generado por los alumnos. En este sentido planteamos algunos interrogantes: ¿las nuevas prácticas generan nuevos aprendizajes? ¿cuáles? ¿cómo? Y, en segundo lugar, la capacidad de los centros para avanzar hacia verdaderas “comunidades de aprendizaje profesionales” (CPA) en la que los profesores participan en continuos procesos de reflexión y aprendizaje, tal y como han expuesto algunos autores (Leclerc et al, 2012; Miller, 2005).

A lo largo de este artículo pretendemos argumentar estos dos supuestos tomando como referencia las evidencias que nos proporciona la investigación. Para ello, en primer lugar, revisamos el significado que se atribuye al aprendizaje así como las características que definen lo que denominamos contextos auténticos de aprendizaje y sus implicaciones en la evaluación. En segundo lugar, analizamos algunas de las dificultades habituales que obstaculizan el cambio educativo y, en contraposición, algunas de las condiciones que lo facilitan.

2. ¿NUEVAS PRÁCTICAS, NUEVOS APRENDIZAJES? APRENDER, ENSEÑAR Y EVALUAR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Unos de los motivos que ha propiciado el cambio en las formas de enseñar y aprender en los centros educativos ha sido lo que algunos autores denominaron “nueva cultura del aprendizaje” o “nuevas formas de aprender” (Pozo y Pérez, 2006; Castelló, 2009). Quizás hoy en día ya no sea adecuado utilizar el calificativo de *nueva* y debamos referirnos simplemente a la *actual* cultura del aprendizaje. Esta cultura viene enmarcada por un modelo educativo centrado en el aprendizaje que se define por la necesidad de *construir* el conocimiento en vez de meramente recibirlo de manera cerrada y organizada. El cambio en la gestión social del conocimiento vinculado al desarrollo tecnológico es otro de los factores que caracteriza este modelo educativo centrado en el aprendizaje (Castells, 2000).

Como consecuencia de ello, suele decirse que vivimos en la sociedad del conocimiento aunque quizás sea más pertinente referirse a la sociedad de la información atendiendo a la avalancha de informaciones cruzadas, a veces contradictorias o difícilmente compatibles, a la que resulta difícil dar sentido (Pozo y Monereo, 2009). Los alumnos, como todos nosotros, están cada vez más saturados de información a la que no siempre logran dar sentido u otorgar significado por lo que parece necesario equipar a nuestros alumnos con las herramientas que les permitan *utilizar y transformar* la información a la que se ven expuestos para que esa sociedad de la información sea realmente la sociedad del conocimiento.

Y es en este sentido que aprender se vincula al desarrollo de *competencias* más que a la mera adquisición de conocimientos. Esta afirmación ha generado un fuerte debate educativo que está bien sintetizado por Perrenoud (2008) cuando plantea la cuestión: construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? Desde esta perspectiva estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que el enfoque por competencias les da una fuerza nueva a los saberes o contenidos, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas y/o a los proyectos. No hay competencias sin saberes y las competencias movilizan saberes, por tanto, esta oposición entre saberes y competencias resulta injustificada. Aun así, es uno de los argumentos que prevalece en algunos centros educativos, convirtiéndose en una dificultad para el cambio tal y como abordaremos en el próximo apartado.

Disponer de competencias no significa sólo disponer de recursos cognitivos y emocionales, sino ser capaz de movilizarlos en el momento oportuno frente a una situación compleja. Se trata de saber utilizar los conocimientos para resolver problemas y/o retos con cierta autonomía. El concepto de autonomía resulta imprescindible en el modelo de aprendizaje competencial.

¿Autonomía, autorregulación o independencia en el aprendizaje? la clarificación de estos conceptos es una cuestión importante en el debate sobre qué aprendizajes deben promoverse en el contexto escolar y la comprensión del aprendizaje competencial. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española¹ el concepto de independencia se entiende como “la no admisión de control o dependencia externa” ¿Somos independientes cuando estudiamos o aprendemos con

¹ Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

la única compañía de nuestros apuntes, de un libro de texto o de un ordenador? La investigación sobre estrategias y aprendizaje ha puesto de manifiesto reiteradamente que en los procesos de aprendizaje continuamente nos acompañan las “voces” de nuestros profesores, padres o compañeros que nos recuerdan lo que deberíamos hacer, a qué nivel de exigencia lo deberíamos hacer e incluso cómo deberíamos hacerlo (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009). La influencia de los demás en los procesos de aprendizaje es incuestionable. A través del lenguaje y la interiorización de ciertos procedimientos que nos facilitan los contextos de aprendizaje en los que participamos vamos desarrollando herramientas de pensamiento que nos permiten dar respuestas adecuadas frente a situaciones distintas de mayor o menor complejidad (Castelló, Liesa y Monereo, 2012). Actualmente la génesis social de nuestro pensamiento y el papel de los agentes mediadores en la calidad o en los déficits que presentamos los seres humanos cuando pensamos y aprendemos está ampliamente admitida (Donald, 2001; Wells, 2000; Pozo, 2001, 2003). Así pues, la forma como se ejerce esta mediación repercute en las habilidades de autoregulación.

En este sentido, el concepto de autonomía que defendemos no se vincula al concepto de independencia, sino a la “*facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje*” (Monereo et al., 2001, p.12). Por ello, el concepto de autonomía se vincula al aprendizaje *auto-regulado* y también al de aprendizaje *co-regulado* basado en procesos de interacción social de naturaleza lingüística, e incluso a la *regulación socialmente compartida* cuando en situaciones sociales de trabajo conjunto atendemos tanto a la regulación individual como a la grupal para garantizar y optimizar el aprendizaje (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Hadwin, Järvelä y Miller, 2011; Volet, Summers y Thurman, 2009).

Desde esta perspectiva, un estudiante será más o menos competente en función de que sea capaz de tomar decisiones adecuadas que le permitan resolver con éxito situaciones de aprendizaje problemáticas definidas por unas condiciones contextuales determinadas (objetivos, tiempo, espacio, recursos, etc). La auto-regulación y la co-regulación son procesos necesarios para el desarrollo de un aprendizaje competencial (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Efklides, 2009).

A finales de la década de los ochenta, algunos autores (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave, 1988) coincidieron en señalar la excesiva artificialidad de los contextos escolares en relación a los contextos culturales y sociales. La crítica consistía en apuntar que el conocimiento que aprenden los estudiantes en la escuela a menudo es útil únicamente para ser usado dentro de la escuela, porque queda situado dentro de este contexto educativo y el estudiante no puede transferirlo y utilizarlo, por ejemplo, a la hora de resolver situaciones y problemas de la vida cotidiana. La necesidad actual de promover aprendizajes que sean relevantes y útiles fuera de las aulas reclama nuevos enfoques de enseñanza que hagan posible la regulación y la adquisición de competencias.

En este escenario, en algunos estudios hemos abordado el reto de diseñar *contextos educativos* que hemos calificado de *auténticos*, que promuevan la utilización de los conocimientos y habilidades en el aula de la manera más similar posible a como son usados en la vida real (Badia, Boadas, Fuentes y Liesa, 2003; Herrington y Oliver, 2000). Este reto supone recrear dentro de la escuela escenarios educativos reales o virtuales similares a los escenarios sociales en los que los estudiantes deberán desempeñarse, con sus complejidades y limitaciones, y reflejando las opciones y posibilidades de actuación presentes en los contextos extraescolares, que, en definitiva proporcionan un contexto y unas finalidades no exclusivamente escolares para un conjunto de tareas de aprendizaje (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril, 2012).

Así pues, enseñar competencias implica replantearse las tareas de aprendizaje que se promueven en las aulas pero también las actividades de evaluación. La explicitación de la idea de que las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas de enseñanza y de que en consecuencia, para transformar las prácticas de enseñanza, hay que transformar las prácticas evaluadoras está presente en el panorama psicoeducativo desde hace tiempo (p.e: Coll y Martín, 1996; Nunziati, 1990; Sanmartí, 2007).

A partir de este marco en algunas publicaciones previas hemos defendido la necesidad de partir de la evaluación como herramienta de cambio educativo o en otras palabras de repensar la evaluación para cambiar la enseñanza y, por tanto, en última instancia los aprendizajes de los alumnos (Castelló, 2009; Monereo, Castelló, Duran y Gómez, 2009).

¿Qué entendemos por una evaluación *auténtica*? El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. De acuerdo con diversos autores podemos concretar algunos principios que definirían el carácter “auténtico” de la evaluación (Barnett y Ceci, 2002; Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Hung y Der-Thanq, 2007; Monereo, 2009):

- a) Auténtico en calidad de *funcional*: útil para resolver necesidades del alumno en sus diferentes escenarios de desarrollo (también en el académico).
- b) Auténtico en calidad de evaluación centrada en la *actuación o realización* de una tarea-problema que exige la toma de decisiones y una secuencia de acciones de complejidad creciente.
- c) Auténtico en calidad de *extra-académico*: La situación o problema que se plantea está vinculada a escenarios no escolares (vida cotidiana, noticias de impacto social y cultural, futuro profesional, ocio, etc.). Álvarez-Valdivia (2005) añade que la tarea es más auténtica en tanto su desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales, más allá del aula.
- d) Auténtico en calidad de *verosímil*: la situación que se plantea al alumno podría real mente ocurrir, aún cuando no necesariamente al propio alumno.
- e) Auténtico en calidad de *real*: la actividad desarrollada no solo se produce en condiciones prácticamente idénticas a las que habitualmente conocemos, sino que además se trata de una actividad en la que el alumno o ya ha estado involucrado en la vida cotidiana o lo estará en un futuro próximo.

Con el objetivo de ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas evaluativas de acuerdo a los principios anteriores se diseñó la guía GAPPISA (Duran, 2009), una guía a partir de la cual el profesorado puede analizar sus pruebas evaluativas y mejorarlas. La guía se ha mostrado como una herramienta útil que facilita la reflexión y la mejora de las actuaciones docentes, en el plano evaluativo y también en el metodológico (Monereo et al., 2009).

A modo de síntesis de este apartado, señalamos que algunos de los retos de los centros educativos tienen que ver con concretar y compartir el significado de cuáles son las competencias que se consideran básicas o nucleares para los alumnos y en qué medida se promueve la autonomía y/o la regulación de los aprendizajes ofreciendo un contexto educativo auténtico, ya sea en el plano metodológico como evaluativo. En definitiva, no podemos innovar sin replantear el significado de aprender y evaluar. A menudo, esto supone cambiar el interés de los docentes por el aprendizaje de nuevos métodos de enseñanza (trabajo cooperativo, clase invertida, etc.) como simples técnicas desvinculadas del contexto, hacia el interés de cómo los estudiantes aprenden, ajustando los procesos de enseñanza de manera coherente a dichos procesos (Miller, 2005).

3. POR QUÉ ES DIFÍCIL EL CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA SUPERAR CIERTAS DIFICULTADES

Las dificultades o las resistencias al cambio educativo se pueden concretar y analizar al menos en tres planos. Un primer plano es el individual o intrapsicológico de los distintos agentes educativos; en segundo lugar, el plano interpsicológico, que implica fundamentalmente la relación y cooperación entre los distintos agentes o actores involucrados en el cambio y, finalmente, el plano institucional, que tiene que ver con la planificación y la facilitación de recursos y ayudas para el cambio desde la escuela entendida como organización compleja.

En este apartado vamos a analizar algunos aspectos relevantes que se originan en cada uno de estos tres planos y median los procesos de cambio de las prácticas docentes. En el plano intrapsicológico nos detendremos en la importancia de las concepciones docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza. En los planos interpsicológico e institucional nos centraremos en la importancia de conceptualizar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje* y en los imprescindibles procesos de cooperación entre docentes para generar cambio.

a) *Ser docente: concepciones sobre el aprendizaje*

En el apartado anterior se vinculaba el aprendizaje al desarrollo de competencias pero en el marco educativo escolar y universitario este planteamiento no está exento de dificultades tal y como ya apuntábamos. Algunas de ellas tienen que ver con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y se hacen evidentes a partir de distintos enunciados que es fácil que aparezcan en algunas de las discusiones que los profesores mantienen en los centros docentes: “¿enseñar competencias o enseñar contenidos?” o “¿para qué cambiar si los alumnos ya aprenden?”

El debate sobre si se deben enseñar competencias o enseñar contenidos no es nuevo pero sigue siendo recurrente (Perrenoud, 2008; Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Desde el punto de vista teórico este es un falso debate. No se puede ser competente sin disponer de conocimientos de distinta naturaleza (conceptual, procedimental y actitudinal). Y al mismo tiempo la investigación ha demostrado que no se pueden evaluar competencias desvinculadas de los contenidos curriculares (Castelló, 2007; Corcelles y Castelló, 2013). Ahora bien, el origen de este debate, que a menudo encubre la resistencia de los docentes al cambio, tiene que ver con determinadas concepciones o teorías implícitas que los docentes sostienen sobre qué es aprender y enseñar (Pozo et al, 2006). Cambiar la educación requiere, entre otros aspectos, ayudar a los docentes a re-describir algunas de las teorías que tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, 2003) y/o *re-nombrar* y *reconstruir* la práctica educativa (Badia y Becerril, 2016; Freeman, 1993).

Los resultados de la investigación indican que para *re-describir* o *re-nombrar* y *reconstruir* las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, se requiere que los docentes en primer lugar conozcan dichas teorías, saber qué dimensiones las explican y cuáles son las relaciones entre lo que declaran que quieren hacer -su conocimiento declarativo- y lo que realmente acaban haciendo-su propia práctica docente en el aula. Por ello, para re-describir las representaciones es necesario ayudar a que los docentes expliciten sus representaciones, sean conscientes de las mismas, para ser capaces de elaborarlas y complejizarlas. Este no es un reto fácil de conseguir pero resulta fundamental para que los docentes puedan estar en mayor disposición de analizar y mejorar su práctica educativa, tal como indican algunos estudios (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2012).

Otra de las cuestiones que habitualmente discuten los equipos de profesores podría ilustrarse con la siguiente cita: “Si los alumnos ya aprenden ¿por qué debemos cambiar?”. Efectivamente, los alumnos siempre aprenden pero la cuestión es ir un poco más allá y preguntarse ¿qué y cómo

aprenden? ¿los objetos y los procesos de aprendizaje que se generan en el aula los capacitan para sobrevivir en la sociedad del conocimiento? ¿les permiten ser más autónomos? en este sentido, resulta interesante la reflexión de Cheng (2014) cuando subraya la necesidad que los docentes transiten de “cuerpo docente” -centrados en diseñar y aplicar procesos instruccionales-, a verdaderos “profesionales del aprendizaje” y, por tanto, con competencias para analizar, evaluar y mejorar sus prácticas a partir de los aprendizajes y las dificultades de los alumnos que se generan en las aulas.

Ser *profesionales del aprendizaje* y desarrollar dichas competencias docentes implica, en primer lugar, conocer las teorías que explican la naturaleza y los procesos de aprendizaje y, a menudo, supone además estar dispuesto a re-describir las propias teorías y concepciones cuando éstas se alejan de lo que la investigación propone. En esta línea, siguiendo a Cook, Smith y Tankersley (2012) ser profesional del aprendizaje implicaría fundamentalmente saber diseñar y evaluar prácticas docentes fundamentadas en evidencias educativas basadas en la investigación (*evidence-based practices*), aspecto que nos parece prioritario y que trataremos en el próximo apartado.

Actualmente, las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y la educación con su decidida orientación constructivista fundamentan cuáles son los principios explicativos del aprendizaje. En los últimos tiempos han aparecido diferentes publicaciones con el objetivo de acercar y difundir entre la comunidad docente dichos principios. Especialmente nos parecen remarcables las aportaciones de Dumont, Istance y Benavides (2010) que sintetizan siete principios transversales que deberían orientar la creación de entornos de aprendizaje en el siglo XXI (el alumno es el centro del aprendizaje, la importancia de la interacción social, de las emociones, de construir conexiones horizontales, de distinguir y tratar la diversidad escolar, etc.) y posteriormente el trabajo de la American Psychological Association (2015) que plantea veinte principios que desde la Psicología explican el aprendizaje. Revisar la interpretación de unos u otros principios en los equipos docentes es un ejercicio interesante para empezar a compartir significados y construir prácticas respetuosas con dichos principios.

b) *Ser docente: prácticas educativas fundamentadas*

Tal y como apuntábamos, la escuela de nuestros tiempos necesita profesionales del aprendizaje que articulen su acción en lo que denominamos *prácticas fundamentadas*.

La revisión de la literatura científica pone de manifiesto que se han utilizado distintos conceptos para referirse a significados similares. Así, nos referimos a *buenas prácticas* (*best practices*), práctica eficaz (*effective practice*), práctica basada en la investigación (*research-based practice*) o prácticas fundamentadas (*evidence-based practices*) a menudo de manera indistinta.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, cada uno de estos conceptos alude a algunos matices diferenciales que conviene tener presentes. Así, una *buena práctica* sería aquella que recomiendan expertos u otros profesionales basándose en alguna teoría, una experiencia personal, aunque a menudo sin el respaldo de la investigación (Peters y Heron, 1993). Las *prácticas basadas en la investigación* se refieren a aquellas prácticas que vienen respaldadas por la investigación en un sentido amplio. Precisamente las posiciones más críticas apuntan la necesidad de acordar algunos parámetros referidos al tipo de diseño metodológico o la muestra requerida para poder obtener el “certificado” de práctica basada en la investigación. Sin duda, estas prácticas son un avance en relación a la denominada simplemente *buena práctica* porque exige la obtención de información sobre la bondad de la experiencia, no obstante, para algunos autores no parece suficiente (Cook et al., 2012). Finalmente, las *prácticas fundamentadas* son sustentadas por un número suficiente de investigaciones que cumplen con las siguientes condiciones: a) una alta calidad metodológica;

b) diseños apropiados para evaluar su efectividad; c) resultados significativos que demuestran que la práctica funciona.

Teniendo en cuenta este análisis deberíamos preguntarnos si las experiencias educativas que aparecen o se generan bajo el calificativo de “innovadoras” pueden considerarse simplemente buenas prácticas, prácticas basadas en la investigación o prácticas fundamentadas. Desde nuestra perspectiva, la nueva escuela, por la que abogamos en el título del artículo, debe permitir nuevos aprendizajes que incumban no sólo a los alumnos sino también a los docentes y la escuela como institución (Dumont et al., 2010).

En este sentido, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD, 2011) ha planteado, entre otras cuestiones, la necesidad de promover un aprendizaje eficaz de los profesores en el siglo XXI para que puedan ser investigadores e innovadores en su práctica educativa. ¿El aprendizaje de los profesores debe vincularse al desarrollo y la participación en procesos de investigación?

Una de las formas más contrastadas de promover este tipo de conocimiento o competencia entre el profesorado consiste en la implementación del enfoque de la formación del profesorado basado en la investigación (en inglés, *research based teacher education*) en la educación inicial y continua de los maestros (Munthe y Rogne, 2015). Esta propuesta supone incorporar de manera articulada cuatro tipos de actividades formativas: aprender contenidos de investigación, desarrollar habilidades y técnicas de investigación e indagación, involucrarse en discusiones sobre resultados de investigación y participar en actividades de investigación e indagación (Jenkins y Healey, 2009).

Este reto apela a una identidad docente que va más allá de ser competente en las posiciones que tradicionalmente se le han atribuido a un maestro o profesor (instructor, tutor, evaluador o gestor) y le exige disponer de competencias vinculadas a la investigación o la indagación, como por ejemplo, utilizar adecuadamente metodologías y técnicas de investigación para resolver problemas recurrentes o analizar de forma sistemática los resultados obtenidos con el objetivo de informar con evidencias su práctica educativa (Cordingley, Rundell y Bell, 2003). Sin embargo, no se trata de emular la investigación realizada por los académicos que requiere de resultados y documentos que deben ser revisados y evaluados por la comunidad académica, sino más bien de adoptar una posición indagadora que informe la innovación y el cambio y lo sustente en resultados de investigaciones previas o en datos provenientes de la propia práctica (Reid y Lucas, 2010). Las excelentes aportaciones de Miller en el manual sobre cambio educativo editado por Hargreaves (2005) ya apuntaban en esta dirección al señalar la necesidad de transitar del trabajo técnico del profesorado a la investigación.

“Rather, reforming teachers view their craft as intellectual work that engages them in posing problems and in seeking solutions, in raising questions and seeking explanations, in creating knowledge and using it. Systematic inquiry, research, and reflection are at the core of teacher's work. Like their students, teachers are involved in a process of continuous learning and improvement” (Miller, 2005, p. 260).

Más allá de la formación inicial de los maestros algunos estudios sobre desarrollo profesional docente, han analizado los cambios que emergen en el proceso de construcción de la identidad cuando los maestros adoptan esta posición en su quehacer diario como investigadores (*teacher as researcher*). Los resultados de estos estudios indican que el hecho de involucrar a los docentes en procesos de investigación de su práctica permite precisamente transitar desde enfoques centrados en el profesor a enfoques más centrados en el alumno (Cochran-Smith y Lytle, 2009), así como también modificar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes

(Ballenger, 2009; Parkison, 2009) o su sentido de la responsabilidad (Johnson y Christensen, 2008). Sin embargo, la investigación acerca de cómo promover que los docentes construyan dicha identidad investigadora o indagadora es todavía escasa (Taylor, Goeke, Klein, Onore y Geist, 2011) a pesar de su relevancia para avanzar con garantías en la promoción sostenida y sostenible de procesos de innovación o cambio.

En síntesis, entendemos que la innovación o el cambio educativo debe iniciarse a partir del análisis de una necesidad o de un problema percibido como tal por los profesores, debe sustentarse en *prácticas fundamentadas* y debe evaluarse a partir de la investigación para continuar generando conocimiento. Siguiendo este proceso probablemente los cambios educativos serán a largo plazo más sostenibles y los profesionales involucrados habrán aprendido o avanzado individualmente pero también en grupo, en comunidad.

c) Ser docente: aprender a enseñar en comunidades profesionales de aprendizaje

Como hemos avanzado unas líneas más arriba, el cambio educativo eficaz no sólo debería permitir generar nuevos aprendizajes entre los alumnos sino que también debería generar nuevos aprendizajes entre los docentes, y por ende en la escuela o el centro educativo como institución (Santos Guerra, 2001). La capacidad de aprender de la escuela como organización es uno de los factores clave que define la escuela como “comunidad profesional de aprendizaje” (CPA) (Hord, 1997; DuFour y DuFour, 2013).

Aunque no existe una definición universal del concepto de CPA, inicialmente acuñado por Hord, la mayoría de las acepciones del término remiten a un grupo de profesionales colaborando para garantizar un mejor aprendizaje de los alumnos utilizando prácticas educativas eficaces o fundamentadas (Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Stoll y Louis, 2007).

Las características o ideas clave que guían las CPA son las siguientes (DuFour, 2004):

a) *La misión de la educación es que todos los estudiantes aprendan.* Cada profesional de la educación debe dar respuesta a tres cuestiones cruciales que guiarán el proceso de mejora: ¿qué pretendo que aprenda cada estudiante?, ¿cómo sabré que cada estudiante ha aprendido? y ¿qué respuesta o apoyos ofreceré cuando un estudiante manifieste dificultades en el proceso de aprendizaje?

Cuando una escuela funciona como una CPA, los maestros toman conciencia de la incongruencia entre su compromiso de asegurar el aprendizaje para todos y su falta de una estrategia coordinada para responder cuando algunos estudiantes no aprenden. El personal aborda esta discrepancia mediante el diseño de estrategias oportunas basadas en la intervención para asegurar que los estudiantes con dificultades reciban el tiempo y el apoyo que necesitan para tener éxito.

b) *Una cultura de colaboración.* Los maestros reconocen que deben trabajar juntos para lograr el propósito colectivo de que todos los alumnos aprendan. Por lo tanto, crean estructuras para promover la cultura colaborativa que caracteriza a una CPA: un proceso sistemático en el que los maestros trabajan en equipo para analizar y mejorar su práctica en el aula, involucrándose en un ciclo continuo de preguntas que promueve el aprendizaje en equipo profundo. Las discusiones y conversaciones que nutren el trabajo colaborativo requieren que los miembros del equipo hagan públicas las metas, las estrategias, los materiales, las preguntas, las preocupaciones y los resultados.

c) *Focalización en los resultados.* Las CPA juzgan su eficacia sobre la base de los resultados. Todos los maestros participan en un proceso continuo de identificación del nivel de los aprendizajes,

estableciendo una meta para mejorar el nivel actual, trabajando juntos para lograr ese objetivo y proveyendo evidencia periódica de progreso.

d) *Trabajo continuo y comprometido*. Iniciar y mantener el concepto de modelo de CPA requiere un trabajo duro. El personal de la escuela debe enfocarse en el aprendizaje en lugar de enseñar, trabajar en colaboración en asuntos relacionados con el aprendizaje y responsabilizar a sus miembros por el tipo de resultados que alimentan la mejora continua.

A partir de estos principios se evidencia que la mirada debe orientarse al alumno y sus aprendizajes. El fin del cambio educativo o la innovación debe ser que los alumnos aprendan más y mejor desarrollando competencias que les permitan especialmente continuar aprendiendo. Este es un proceso que no se consigue a corto plazo y algunos autores han definido tres estadios a través de los que los centros educativos pueden ir progresando paulatinamente: iniciación, implementación e integración (Leclerc et al., 2012).

En la fase de iniciación emergen algunas de las principales dificultades (falta de cooperación entre docentes, pocas herramientas para valorar el progreso de los alumnos, etc) y, por tanto, el esfuerzo se centra en facilitar algunas condiciones de espacios, tiempos y recursos que pueden ayudar a superarlas. En la fase de implementación los maestros ya comparten una visión conjunta de su misión como equipo y disponen de los espacios y el tiempo para compartir conocimiento que les permite disponer de alguna experiencia de valoración o evaluación del progreso de los estudiantes. En el último estadio, de integración, la visión compartida es coherente con las prácticas en el aula y los maestros participan en las reuniones con el objetivo de reflexionar, proponer y evaluar experiencias que mejoren el aprendizaje de los alumnos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos venido defendiendo que una nueva escuela es posible si ésta progresa como “comunidad profesional de aprendizaje”. Nuestro interés lo hemos centrado en algunas características que definen a la escuela como CPA y las implicaciones educativas que se derivan. Así pues, a partir de nuestros análisis podemos concluir que una nueva escuela es posible si:

a) *El aprendizaje de los alumnos debe ser el punto inicial de reflexión y el impulsor de la toma de decisiones en los centros educativos*. ¿Cómo aprenden los alumnos? Hemos defendido la necesidad de favorecer un aprendizaje “estratégico” y competencial, centrado en promover la autonomía de los aprendices a través de procesos de regulación y co-regulación. Evidentemente para que esto se produzca el tipo y la calidad de la interacción entre los alumnos y la interacción profesor-alumnos es una de las condiciones primordiales.

b) *Los cambios son sostenidos en el espacio y en el tiempo*. La sostenibilidad del cambio es una de las condiciones para referirnos a procesos de innovación educativa. Esta condición exige entender los procesos de cambio no desde la individualidad sino desde una perspectiva institucional, como proyecto de centro en el que debe implicarse toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, compartimos que el liderazgo en los centros educativos y el trabajo en red son elementos también esenciales para garantizar la sostenibilidad del cambio, aunque en este artículo no han sido el centro de atención por cuestiones de espacio.

c) *Los cambios deben ser evaluados y un indicador fundamental es el aprendizaje de los alumnos*. ¿Qué y cómo han aprendido los alumnos? La finalidad última de la escuela es que sus alumnos aprendan. Hemos defendido la necesidad de transitar de una perspectiva del aprendizaje como

acumulación de conocimiento a un aprendizaje competencial en el que el alumno aprende a resolver problemas “auténticos” que le permitirán transferir sus conocimientos al mundo extra-académico. También hemos considerado falsa la discusión sobre si el aprendizaje competencial implica despreciar los saberes o conocimientos. Un desarrollo competencial no puede producirse independientemente de los contenidos. Las competencias en el vacío no existen.

d) *Los métodos de enseñanza y evaluación son revisados y actualizados permanentemente.* Esto implica concebir al docente como un profesional del aprendizaje que de manera continua y en colaboración con sus colegas actualiza sus competencias a partir del conocimiento existente en la investigación educativa sobre prácticas educativas fundamentadas.

e) *La identidad docente incluye reflexión e investigación.* Los docentes están involucrados en procesos continuos y más o menos formales de reflexión sobre su práctica, el aprendizaje de los alumnos y su evaluación. Los datos obtenidos son la base para la toma de decisiones y el establecimiento de nuevos objetivos.

f) *El desarrollo profesional docente se produce en la propia comunidad a través de la participación en proyectos de mejora basados en la investigación.* El desarrollo profesional debe ir relacionado con el aprendizaje del docente de nuevas estrategias y/o competencias que le permitan resolver los retos que su comunidad se plantea. Estos retos a menudo implican procesos de detección de dificultades, análisis, propuestas de mejora y evaluación.

g) *La formación del profesorado debe basarse en ofrecer ayudas y generar procesos de reflexión centrados en las necesidades detectadas en la propia comunidad.* Dejan de tener sentido las propuestas formativas alejadas de las necesidades o los problemas específicos que los docentes tienen en sus aulas y en sus propios centros educativos. Si un centro considera que necesita en algún momento un asesor externo que lo ayude en sus procesos de cambio éste debería actuar desde los modelos de asesoramiento colaborativo, trabajando desde sus necesidades y de manera colaborativa, no desde la posición de experto que indica cuáles son las decisiones que se deben tomar, si no guiando los procesos de reflexión e investigación a partir de su práctica (Carretero et al., 2008; Pozo y Monereo, 2005).

REFERENCIAS

Altopiedi, M., y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 14 (1), 47-70.

Álvarez-Valdivia, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Badia, A., Álvarez, I., Carretero, R., Liesa, E., y Becerril, L. (2012). Del aprendiz estratégico al aprendiz competente. En A. Badia (coord.), *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (pp.17-38). Madrid: Editorial Síntesis.

Badia, A., y Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238.

- Badia, A., Boadas, E., Fuentes, M., y Liesa, E. (2003). *Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje: propuestas para fomentar la autonomía en el aprendizaje*. Barcelona: CEAC.
- Ballenger, C. (2009). *Puzzling Moments, Teachable Moments: Practicing Teacher Research in Urban Classrooms. Practitioners Inquiry Series*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Barnett, S. M., y Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological bulletin*, 128(4), 612.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., y Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., y Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,1-15.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores. En J.I Pozo y Pérez Echeverría, MP (Coords.). *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22(1), 97-114.
- Castelló, M., Liesa, E., y Monereo, C. (2012). El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 125-141.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. Tomo I: La sociedad red. 2ª edición. Barcelona: Alianza Editorial.
- Cheng, K. (2014). *Volver a interpretar el aprendizaje. Documentos temáticos. Investigación y perspectiva en educación*. UNESCO.
- Coll, C., y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Corcelles, M., y Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de investigación en educación*, 1(11), 150-169.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cook, B.G., Smith, G.J., y Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. En Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T. (Eds.) *APA Educational Psychology Handbook, vol. 1, Theories, Constructs, and Critical Issues*, (pp. 495–528). American Psychological Association, Washington, D.C.

- Cordingley, P., Rundell, B., y Bell, M. (2003). *How does CPD affect teaching and learning? Issues in systematic reviewing from a practitioner perspective*. Paper presentado en el British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 septiembre.
- Donald, M. (2001). *A mind so rare. The evolution of human consciousness*. Nueva York: Norton.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., y DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work TM*. Solution Tree Press.
- Dumont, H., Instance, D., y Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: using research to inspire practice. Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Duran, D. (2009). GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En Monereo, C. (coord.) *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Efkliides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 485-497.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., y Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Design*, 53, 67-87.
- Hargreaves, A. (ed.) (2005) *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Springer.
- Herrington, J., y Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.65-84). New York: Routledge.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hung, D., y Der-Thanq, C. (2007). *Implications for the Design of Web-Based E-Learning*. Ed. Educational Media Internacional.
- Jenkins, A., y Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in Practice*, 2(1), 3-15.
- Johnson, B., y Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. US: Sage.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., Dumouchel, C., y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14.

- Lomos, C., Hofman, R. H., y Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722-731.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2005). La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Graó.
- Miller, L. (2005). Redefining Teachers, Reculturing Schools: connections, commitments and challenges. En Hargreaves, A. *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Springer.
- Monereo, C. (2009). (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M., y Guevara, I. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Castelló, M. Durán, D., y Gómez, I. (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3); 421-447.
- Monereo, C., Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll. C., Palacios, J. & A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza
- Munthe, E., y Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession, lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Parkison, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 798-804.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)". Consultado (10 de octubre, 2017) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Peters, M. T., y Heron, T. E. (1993). When the best is not good enough: An examination of best practice. *The Journal of Special Education*, 26(4), 371-385.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I.; Sheuer, N.; Pérez, M.P.; Mateos, M.; Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). *El uso estratégico del conocimiento. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I., y Pérez, M.P. (Coord). (2006). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En Pozo, JI & Pérez Echeverría, MP (Coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 10-28). Madrid: Morata.
- Reid, A., y Lucas, B. (2010). Promoting a culture of inquiry in schools & education systems. En B. Prosser, B. Lucas y A. Reid (Eds.). *Connecting lives and learning: renewing pedagogy in the middle years* (pp. 175-187). Adelaide: Wakefield Press.
- Sanmartí, N. (2007). *Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección Aulas de Verano*. Madrid: MEC.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Rosario, Santa Fe: Homo.
- Stoll, L., y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C., y Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 920-929.
- Volet, S., Summers, M., y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19 (2), 128-143.
- Wells, G. (2000). From action to writing: models of representation and knowing. En J.W. Astington (Ed). *Minds in the making*. Malden: Blackwell.

La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular

Balbina Rocosa Alsina^{*a}, Albert Sangrà^b y Nati Cabrera Lanzo^c

Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

Recibido: 21 septiembre 2017

Aceptado: 29 noviembre 2017

RESUMEN. Las políticas de educación nacionales e internacionales promueven desde hace años el desarrollo competencial en los centros escolares. El ámbito de las competencias transversales supone gestionar una problemática específica. Adicionalmente, en el caso de la competencia de Aprender a Aprender, todavía se constata la falta de concreciones para su desarrollo. Al tratarse de una competencia transversal, más allá de la propuesta de enfoques metodológico-didácticos que la promueven, su desarrollo efectivo supone la implantación de cambios en la organización escolar. Este artículo presenta los resultados de una investigación a partir de un estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender en la enseñanza secundaria. En el contexto de un centro, se identifican los aspectos de la organización escolar que facilitan y dificultan su desarrollo, haciendo hincapié en el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

PALABRAS CLAVE. desarrollo competencial, competencias transversales, aprender a aprender, organización escolar, TIC.

School organization and the development of the Learning to Learn competency: A singular globalizing approach

ABSTRACT. For years, national and international education policies have promoted the development of competencies in schools. The field of transversal competences aims to discuss its specific issues. In addition, not much has been done in order to develop the learning to learn competence. As it is a transversal competence, beyond proposing methodological-didactic approaches that promote it, its effective development leads to the implementation of changes in the school organization. This paper presents the results of a research based on a case study about the development of the Learning-to-Learn competence in secondary education. In the context of an education center, the aspects of school organization that facilitate and hinder its development are identified with an emphasis on the support of information and communication technologies (ICT).

KEYWORDS. competence development, transversal competences, learning to learn, school organization, ICT.

*Correspondencia: Balbina Rocosa Alsina. Dirección: Rambla del Poblenou, 15608018, Barcelona, España. Correos electrónicos: brocosa@uoc.edu^a, asangra@uoc.edu^b, ncabrera@uoc.edu^c

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto legal y normativo del desarrollo competencial

Diversos organismos internacionales promueven desde hace tiempo el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje (OECD 2002, 2005; Education Council, 2006) y, en consecuencia, las leyes educativas de ámbito territorial las han incluido como competencias básicas en el currículo y en las pruebas diagnósticas, aportando conceptualizaciones específicas (Rey, 2013). Programar y trabajar competencias en el aula, es en este momento, prescriptivo (Méndez, Mañana y Sierra, 2012). Las competencias básicas constituyen un elemento curricular, sin embargo los sistemas educativos y su normativa no determinan modelos para su desarrollo, programación y evaluación. Es papel de los centros interpretar el concepto y el desarrollo desde la programación y la práctica en el aula (Pérez-Pueyo et al., 2013).

De la definición de competencia básica, resalta su carácter integrador (conocimientos, habilidades y actitudes), transversal y relacionado con la resolución de problemas de la vida real (Zabala y Arnau, 2008).

Por su parte la definición de la competencia de Aprender a Aprender (CdAaA) hace referencia al dominio de las capacidades para el aprendizaje y la reflexión (metacognición) en cómo se aprende, a partir del autoconocimiento y de la construcción de un sentimiento de eficacia (Teixidó, 2010; 2011).

Dificultades para el desarrollo competencial

Diversos autores han puesto de manifiesto las dificultades más destacadas para llevar a cabo el desarrollo competencial. Estas dificultades se pueden agrupar y referenciar en tres grandes bloques de índole estratégico, metodológico y de la gestión del cambio:

- Dificultades vinculadas al desarrollo estratégico (conceptualización): la falta de concreción conceptual (Rosales, 2010), la definición de procesos burocráticos distanciados de las aulas así como con la falta de pautas y de orientaciones para la implantación (Monarca y Rappoport, 2013).
- Dificultades vinculadas al desarrollo metodológico (estrategias didácticas, evaluación, actuación docente): los profesores consideran complicado de desarrollar estrategias didácticas para la impartición competencias y encontrar contenidos relacionados (Vázquez-Cano, 2016). La evaluación es el componente metodológico competencial menos claro de concretar (Monarca y Rappoport, 2013): está enfocado a contenidos (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013), hay desconocimiento para relacionar la evaluación disciplinar y la competencial (Vázquez-Cano, 2016). Además hay dificultad y se requiere esfuerzo para evaluar las competencias de manera amplia y conjunta (Couture, 2013; Vázquez-Cano, 2016).
- Finalmente, en cuanto a la actuación docente todavía es más directiva que orientadora con poco protagonismo del alumnado con pocos cambios en el aula (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013; Monarca y Rappoport, 2013), así como tensiones de los profesores especialistas de materias para pasar de un rol transmisor a facilitador (Byrne et al., 2013); en general, hay una tendencia al trabajo individual por parte de los profesores y falta de coordinación entre departamentos en general (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016) y falta de reuniones de coordinación para el desarrollo competencial a diferentes niveles (órganos colegiados, interdisciplinar e interdepartamental) (Vázquez-Cano, 2016). El enfoque de competencias no se ha incorporado de forma sistemática, continuada y explícita a las prácticas docentes (Monarca y Rappoport, 2013).

- Dificultades vinculadas a la gestión del cambio (formación, involucración, comunicación y resistencia): la formación es voluntaria y desconectada de los centros (Monarca y Rappoport, 2013) y también faltan de planes de formación para un desarrollo efectivo de las competencias y de los procesos de evaluación (Vázquez-Cano, 2016). Por lo que se refiere a la involucración en la planificación: faltan procesos fuertes, consolidados y participativos (Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016). A nivel de comunicación: se observa una ausencia de valoración conjunta hacia las familias del progreso competencial de los alumnos (Vázquez-Cano, 2016). Por último relativo a la resistencia: se observa escepticismo por parte de los profesores frente a un nuevo cambio y poca receptividad hacia el nuevo enfoque pedagógico (Monarca y Rappoport, 2013), así como tensiones entre profesores especialistas de materias y desarrollo de actividades basadas en competencias interdisciplinares (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013).

Contexto particular del desarrollo de las competencias transversales

Las competencias transversales, a diferencia de las curriculares no se vinculan a un área o asignatura del currículum y deben ser tratadas en todas las materias, para garantizar una formación integral (Sarramona, 2014). Su contenido se incorpora en las programaciones de todas las áreas y materias, por lo que existe el peligro, que no sean reconocidas por los profesores que imparten el área o materia (Toribio, 2010). A pesar de que los profesores son conscientes de la importancia y utilidad de enseñar estrategias de aprendizaje, al ser un conocimiento transversal a menudo no se incluye de forma específica en la programación y en cambio requiere de una enseñanza explícita y coordinada, ya que es fácil de disociar de las actividades y de adquirir (Castelló y Monereo, 2009). Las competencias transversales no son evaluables y los temarios disciplinares son muy amplios, así como son los que los profesores dominan y saben enseñar (Zabala y Arnau, 2008).

En concreto, el desarrollo de la CdAaA se ve afectado por las consideraciones anteriores: está ligado mayoritariamente a las disciplinas y es el alumno que tiene que hacer la generalización a diferentes situaciones. La capacidad de aprender y la reflexión del propio aprendizaje han sido poco evaluadas en el currículum, y debido a la falta de formación y contenidos, puede que los profesores le dediquen un esfuerzo limitado (Moreno y Martín, 2007; 2014). Al ser una competencia genérica o transversal, integrada en materias concretas, su aplicación puede diluirse, si no se promueve especialmente su desarrollo (Domingo, 2011). Hay que establecer criterios compartidos para integrar la competencia en la dinámica cotidiana de trabajo, ya que se aprende desde todas las áreas y actividades académicas (Carretero y Fuentes, 2012).

Impacto metodológico y organizativo del desarrollo competencial

El desarrollo competencial supone una transformación metodológica y organizativa de los centros. Según observa Tiana (2011), la relación entre áreas y materias, de un lado, y competencias, de otro, no es biunívoca, sino que hay un entrecruzamiento múltiple. Es por ese motivo que la adopción de un currículum basado en competencias exige un planteamiento global. El enfoque competencial exige un cambio de miradas y de maneras de hacer, que trasciende la lógica de las disciplinas (Monarca y Rappoport, 2013). Específicamente, para el desarrollo de las competencias transversales, la estructura curricular organizada por disciplinas imposibilita su desarrollo y es necesario la reconceptualización de las áreas o la creación de un área común (Zabala y Arnau, 2007). Estas competencias implican la realización de importantes cambios en las formas tradicionales de trabajo de los profesores y en la organización y funcionamiento de los centros (Rosales, 2010).

El proceso de aprendizaje basado en y para el desarrollo de competencias supone clarificar el concepto de competencia y también el cambio que supone su implantación (Pérez-Pueyo et al.,

2013). Más allá de la definición, en el plan de centro, de las dimensiones de planificación, coordinación y evaluación (Vázquez-Cano, 2016), es en las estrategias metodológicas y organizativas donde el paradigma de las Competencias Básicas se aplica en toda su amplitud (Toribio, 2010). La introducción de competencias exige varios cambios a nivel de contenido curricular, en la organización (Sierra, Méndez y Mañana, 2012), en los recursos (Rosales, 2010), la temporalización (Sierra, Méndez y Mañana, 2013) y en las prácticas docentes (Rey, 2013) mediante una metodología más interdisciplinar y globalizada y una estructura de centro al servicio de un planteamiento didáctico sistémico (Sierra et al., 2013).

La ausencia de una estructura organizativa que de soporte a los diferentes enfoques de implantación se resalta como un freno a la puesta en práctica del desarrollo competencial (Perez-Pueyo et al., 2013).

“La Organización Escolar o, si se quiere, las soluciones organizativas, aunque no producen educación por sí mismas, sí que son determinantes a la hora de promoverla o mejorarla, actuando de facilitadores y creadores de marcos favorables” (Antúnez y Gairin, 2013). De ello se deduce la necesidad de definir estrategias y estructuras organizativas en los centros para la promoción y soporte del desarrollo competencial.

Un enfoque más estratégico para la mejora de las competencias de los alumnos y un mayor apoyo de las competencias transversales están entre los desafíos que todavía existen en la agenda de las competencias clave, según un estudio de 2012 de Eurydice (Proyecto Atlántida, 2013). Es en el área de las competencias transversales donde los profesores tienen menos formación, experiencia y menos herramientas (Looney y Michel, 2014). Por lo que se refiere a la CdAaA, el desafío consiste en desarrollar un pensamiento compartido de lo que significa en la práctica (European Commission, 2012).

Este artículo presenta un caso singular de estrategia y estructuración de la organización de centro que facilita el desarrollo de la CdAaA. También se analiza el apoyo de las TIC desde esta perspectiva organizativa.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Finalidad, objetivos y preguntas

La investigación tiene como finalidad principal describir cómo afronta un centro el desarrollo de la CdAaA, desde la perspectiva de la organización escolar. Se pretende describir los aspectos organizativos que ayudan a impulsar el desarrollo de la CdAaA e identificar el apoyo de las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA.

Las preguntas de la investigación están relacionadas con los objetivos planteados y son las siguientes:

- ¿Qué dificultades para el desarrollo de la CdAaA están relacionadas con la organización escolar del centro?
- ¿Qué aspectos relacionados con la organización escolar permiten impulsar el desarrollo de la CdAaA?
- ¿Qué apoyo dan las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA?

Contexto de la investigación

La investigación se ha desarrollado en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cataluña. Se trata de un estudio de caso correspondiente a un centro de titularidad pública situado en una población de algo más de 10.000 habitantes próxima a una ciudad industrial. El centro tiene una antigüedad de 5 años y, dispone actualmente de una plantilla de 20 profesores. Al centro asisten 250 alumnos, correspondientes a 3 líneas de primer curso y 2 líneas para los cursos de segundo a cuarto. En el momento del estudio el centro tenía 215 alumnos, 15 profesores y dos líneas por curso. Los criterios de selección del centro han sido: la pertenencia a una red de centros innovadores de Cataluña (forma parte la Red de Institutos Innovadores asociados al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB); el objetivo de desarrollo de la CdAaA en el proyecto educativo del centro; y el desarrollo a nivel global de centro de un uso intensivo de las TIC.

Para acabar de comprender su situación, conviene también conocer el contexto legal y normativo de este centro:

- La CdAaA se define como: “la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación” (LEC,2009).
- La definición curricular, considera las competencias básicas como objetivos vinculados a las áreas y materias respectivas (Sarramona, 2014). Los centros, en base al ejercicio de autonomía pedagógica que les otorga la ley y el marco curricular pueden concretar los objetivos, las competencias básicas, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación.
- La CdAaA es una de las 3 competencias transversales (junto con la competencia digital y la de autonomía personal), de entre las 8 competencias básicas a desarrollar en el ámbito de la Educación Obligatoria. Su conceptualización se sintetiza en: “AaA implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, y todo ello se desarrolla por medio de experiencias de aprendizaje conscientes, tanto individuales como colectivas (DOGC, 2007).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Metodología

Se ha planteado una investigación cualitativa porque esta tipología de investigación es importante para progresar en la práctica y estimular la conducta (Schumacher y McMillan, 2006). De las diferentes aproximaciones estratégicas de una investigación cualitativa se ha seleccionado el estudio de caso, porque nos permite comprender el fenómeno que se está estudiando desde la perspectiva de los protagonistas y proporcionar información sobre el fenómeno objeto del estudio, mediante una descripción detallada y un análisis de los temas o asuntos con las interpretaciones (o lecciones aprendidas) (Lincoln y Guba, 1995).

Se trata de un estudio de caso descriptivo, ya que se pretende hacer un análisis de un fenómeno particular y de su contexto, explicando cómo ocurre y cómo la gente lo percibe (Yin, 2009).

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Las técnicas e instrumentos seleccionados para la recogida de datos han sido: análisis de la documentación disponible; entrevistas semiestructuradas; cuestionarios y grupos focales. En la tabla siguiente se concretan las técnicas y productos obtenidos en función de los objetivos de la investigación y preguntas derivadas:

Tabla 1. Objetivos, preguntas, técnicas y productos de la investigación.

Objetivos	Preguntas	Técnicas	Categorías análisis	Productos
Describir los aspectos organizativos que ayudan a impulsar el desarrollo de la CdAaA	¿Qué dificultades para el desarrollo de la CdAaA están relacionadas con la organización escolar del centro?	1. Entrevistas semiestructuradas al equipo de dirección del centro; 2. Grupos focales a profesores y 3. Grupos focales a alumnos	1. Problemas y barreras para el desarrollo de la CdAaA; 2. Problemas y barreras para el desarrollo de la CdAaA y la organización escolar	Dificultades para el desarrollo de la CdAaA en general; Dificultades para el desarrollo de la CdAaA relacionadas con la organización del centro
	¿Qué aspectos relacionados con la organización escolar permiten impulsar el desarrollo de la CdAaA?	1. Análisis de documentación; 2. Entrevistas semiestructuradas al equipo de dirección del centro y 3. Cuestionarios a profesores	1. Aspectos de la organización escolar (Objetivos, Cultura, Tecnología, Estructura, Recursos) que desarrollan la CdAaA 2. Prácticas para desarrollar la CdAaA	Aspectos relacionados con la organización escolar que impulsan el desarrollo de la CdAaA
Identificar el soporte de las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CAaA	¿Qué soporte dan las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA?	1. Cuestionarios a profesores; 2 Grupos focales a profesores; 3. Cuestionarios y 4. Grupos focales a alumnos	1. Aspectos que desarrollan la CdAaA, 2. Prácticas para desarrollar la CdAaA, 3. Usos TIC que les dan soporte.	Usos de las TIC que dan soporte a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA

Se han utilizado diversas técnicas porque ello permite la triangulación de los datos e incrementa la confiabilidad de la investigación (Stake, 1994).

Además de las técnicas diseñadas inicialmente, durante el desarrollo de la investigación se han producido diferentes contactos con la Dirección del Centro, profesores y alumnos, que han permitido aclarar dudas y complementar información participando en actividades dentro y fuera del centro.

Las entrevistas semiestructuradas se han realizado a los integrantes el Equipo Directivo del Centro. Los cuestionarios se han realizado a profesores de especialidades diversas y a los alumnos de segundo ciclo (de entre 14 y 15 años). Referente a los grupos focales, se han realizado dos: uno específico de profesores y otro de alumnos.

Las entrevistas se han estructurado en 5 bloques: a) el papel de la CdAaA en el sistema educativo y en el centro; b) definición de la CdAaA; c) desarrollo estratégico, metodológico y curricular; d) problemas y barreras desarrollo; y e) la CdAaA y las TIC en las diferentes fases del proceso educativo.

Los cuestionarios a los profesores se han estructurado en otros 4 bloques: a) fases del proceso educativo; b) aspectos que desarrollan la CdAaA, c) prácticas desarrolladas por los profesores; y d) usos TIC que les dan soporte. Los de los alumnos se han dispuesto en los 4 mismos bloques anteriores. Los cuestionarios han sido validados por expertos a nivel formal y de contenido. Por añadidura, un grupo de alumnos han validado la comprensión textual de las preguntas.

La investigación se ha desarrollado entre octubre de 2015 y febrero de 2017. Tanto los cuestionarios a los profesores como a los alumnos se han realizado digitalmente mediante la herramienta Formularios de Google. En el caso de los de los alumnos, en el momento de la realización han contado con el soporte presencial de la investigadora, para resolver posibles dudas que pudieran surgir. El desarrollo de los grupos focales ha sido liderado por un experto en dinamización ad-hoc.

Todos los datos cualitativos recogidos de la transcripción de las entrevistas y los grupos focales, se han introducido en la herramienta MAXQDA para facilitar su categorización y análisis.

5. RESULTADOS

Descripción del caso

La presentación del caso, y con él, de los resultados del estudio, se ha desarrollado en base a los elementos que configuran la organización escolar según Antúnez (1997) en García y Olivares (2017). Estos elementos se concretan en las categorías siguientes: 1. Objetivos, especifican lo que se pretende y lo que es importante para el centro; 2. Cultura, define los significados, principios, valores y creencias compartidas, ritos, ceremonias, costumbres, reglas propios del centro; 3. Tecnología, abarca la forma de ordenar la acción, de planificar, ejecutar y controlar el proceso incluye métodos, acciones, técnicas, instrumentos de carácter didáctico y de gestión; 4. Estructura, presenta los roles, tareas y responsabilidades y unidades organizativas; 5. Recursos, incluye los recursos personales: profesorado, alumnado, padres, madres y personal administrativo; materiales: edificios, mobiliarios y material; funcionales: tiempo, dinero, formación.

Objetivos

El proyecto educativo de centro (PEC) considera planteamientos pedagógicos diversos para dar respuesta a la diversidad de los alumnos y lograr un aprendizaje participativo y holístico. El PEC está esencialmente basado en el conocimiento del alumno, teniendo presente la personalidad e identidad de cada alumno; así como en el desarrollo competencial, tanto desde una perspectiva individual como grupal.

De las entrevistas con el equipo directivo se resaltan como objetivos relevantes de la acción pedagógica: la personalización del aprendizaje; la visión de progresión global de todo el ciclo de la ESO; el uso de entornos virtuales de aprendizaje; el seguimiento y acompañamiento del alumnado y las familias; la actividad fuera del aula, significativa y auténtica; el trabajo en equipo tanto del alumnado como del profesorado; la interdisciplinariedad y el trabajo intergeneracional.

Cultura

Los objetivos de personalización de la educación y de mejora continua, identifican al centro como singular y de carácter innovador. El alumno es el eje central de la acción educativa y aspira a ser "*buen aprendiz*". El centro se define como una comunidad de aprendizaje con la involucración activa de todos (alumnos, familias y profesores) y la consciencia de responsabilidad compartida

para alcanzar los objetivos del proyecto de centro, que se va construyendo entre todos.

La mayoría de los entrevistados afirman que la CdAaA tiene un papel clave en el centro: "*es la piedra angular*" (E1); "*Toda la estructura del centro gira entorno a esto. AaA está dentro del ADN del centro. Esto significa que toda la estructura está pensada en este sentido*" (E2). Así mismo, se resalta la importancia de CdAaA, como pieza fundamental transversal, polivalente en cualquier situación.

Destaca la visión de la CdAaA desde la perspectiva de proceso global, acumulativo, cíclico y de largo recorrido porque va ligada al proceso de crecimiento personal: "*CdAaA como proceso global y cíclico que se retroalimenta a partir de cierres y valoraciones finales que permiten tomar decisiones futuras*" (E2).

Tal como expone uno de los entrevistados, CdAaA permite que las situaciones de aprendizaje diferentes, la manera de aprender y el proceso de aprendizaje vayan construyendo una manera de hacer. Por ello es importante todo el proceso de reflexión posterior de los alumnos. Este proceso de reflexión forma parte del proceso de CdAaA.

CdAaA está definido explícitamente en el decálogo y la evaluación del "buen aprendiz", instrumento común y recurrente de autoevaluación y reflexión que incluye la metacognición con el punto de reflexión, de la crítica de uno mismo y de lo que hace: "*Se quiere conseguir este proceso de mirada adentro: lo que sé y no sé y de buscar caminos que me permitan ir complementando el aprendizaje*" (E1).

Tecnología: métodos, acciones, técnicas, instrumentos

La concreción del currículum es competencial e interdisciplinar. Se estructura en: 1. Habilidades para conocer (competencia del saber ejecutor); 2. Proyectos para crear (competencia constructiva); 3. Talleres para experimentar; 4. Lenguajes (competencia interpretativa); y 5. Tutoría para Compartir (competencia social-emocional).

El currículum se desarrolla con los siguientes bloques de actividades: 1. Tutorías individuales; 2. Tutorías grupales; 3. Trabajo autónomo; 4. Proyectos; 5. Lenguajes; 6. Talleres; 7. Planes de acción.

Los proyectos suponen la resolución de un reto de manera cooperativa, desarrollando y utilizando todo el conocimiento adquirido. En los lenguajes se trabajan diferentes formas de comunicación como la música, el teatro, la fotografía o el periodismo, mientras que en los talleres, las actividades son más prácticas relacionadas con robótica, cocina, jardinería. Los planes de acción son unidades didácticas de ámbitos diferentes para complementar conocimiento: ciencia, tecnología y matemáticas (STEM); social, artístico y musical (SAM); educación física y kinestésica; comunicación y lenguas extranjeras. En la franja de trabajo autónomo se realizan actividades prioritarias de la semana, así como la complementación del portfolio de aprendizaje.

Los alumnos participan en proyectos de colaboración con otros centros a nivel local e internacional, así como en comisiones de proyectos de centro y de la comunidad. El entorno de aprendizaje promueve la "conectividad horizontal" entre áreas de conocimiento y materias; también con la comunidad y el mundo en general.

Todos los entrevistados resaltan la relevancia para el desarrollo de la CdAaA del proceso de reflexión crítica y del tiempo que se dedica, desde diferentes perspectivas: en diferentes momentos

(al cerrar una actividad, diariamente, semanalmente); sobre diferentes objetos (un proyecto, una acción, los objetivos alcanzados, los resultados, el proceso, incluso sobre uno mismo); en diferentes tipologías de actividades (el trabajo autónomo diario; la tutoría individual semanal; en los proyectos y trabajo cooperativo); contando con el soporte del tutor; del grupo; del compañero incluso de uno mismo, para compartir buenas prácticas, aprender de los demás y apreciar valores propios y ajenos; a diferentes niveles de amplitud (desde un nivel de organización del trabajo muy básico, hasta un nivel más elaborado, más trascendente del alumno) y niveles de implicación: implicación clásica (ser ordenados en la información, hacer los deberes); objetivos de nivel superior (colaborar con los compañeros, buscar información más allá de lo que se les pide explícitamente, plantearse si lo que están haciendo sirve o deben perseguir otros objetivos).

Los instrumentos definidos y consensuados para la reflexión son:

- El decálogo del Buen Aprendiz: una herramienta de autoevaluación que contiene 10 indicadores, organizado en las siguientes secciones: atención y concentración (yo interior); organización y gestión del aprendizaje (yo exterior): materiales propios y recursos; participación (yo y los otros): individual y ayuda a los demás, comportamiento; metacognición (el súper yo): base del proceso de reflexión y de la CdAaA.
- La evaluación después de la acción (ADA): se trata de una metodología de evaluación cualitativa, para evaluar las acciones de aprendizaje se analiza: ¿Qué ha pasado?; ¿Qué queríamos o se esperaba que pasara?; ¿Por qué se ha producido?; ¿Cómo es lo que tenía que haber pasado pues no es lo que ha pasado?; ¿Qué propuestas de mejora se proponen?
- La Carpeta de Aprendizaje: se trata del porfolio para evidenciar el aprendizaje y su proceso, así como reflexionar críticamente el proceso.

Estructura

Los docentes no están asignados a Departamentos sino a ámbitos de conocimiento. Existen 4 ámbitos: comunicativo, musical-kinestésico, STEAM y digital. Se rompe con la estructura rígida de asignación de actividades por especialistas por materias. Los profesores se asignan a las actividades dependiendo de sus intereses, capacidad y de la temática. Por otra parte, existen unas coordinaciones específicas de nivel, informática, prevención de riesgos y proyectos.

Los equipos docentes se denominan equipos de tutoría. Todos los profesores son tutores individuales. Cada alumno tiene un tutor asignado durante todo el ciclo. Para la tutoría de grupo existe un tutor del grupo clase.

El Claustro de Alumnos se estructura en Asamblea de grupo que aglutina a los grupos de tutorías. Todo el alumnado forma parte de la asamblea. Participan en Comisiones Específicas que dependen del Equipo Directivo. Ayudan por ejemplo a definir las normas de convivencia del centro.

Un Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica externo y los Servicios Sociales del Ayuntamiento dan soporte puntual al centro. La Asociación de Padres y Madres (AMPA) tiene un papel muy activo en el Consejo Escolar y participa en Comisiones del Centro.

Recursos: personales, materiales, funcionales (tiempo y formación)

Los grupos-clase están formados por 25 alumnos, que se desdobl原因 para las actividades de Talleres, Lenguajes y Planes de Acción. En los proyectos, el trabajo cooperativo se realiza por grupos de 5 componentes. En las actividades internivel pueden participar hasta 15 alumnos de niveles

diferentes. Cada profesor-tutor es responsable de entre 12-15 alumnos. Comisiones de padres y alumnos participan en labores de mantenimiento y limpieza del centro.

En el centro se han habilitado espacios polivalentes de diferentes tamaños: grandes (que se pueden desdoblar), pequeños (para el desarrollo del trabajo cooperativo con grupos reducidos, tutorías individuales y apoyo de proyectos), polivalentes (música y cocina o arte y teatro) o específicos (taller, experimentos STEAM, laboratorio científico). Se dispone de un patio con espacio deportivo, de vegetación y huerto. Además de en las instalaciones del centro, la actividad escolar se realiza en instalaciones municipales como la Escuela Superior o Música o el Pabellón de Deportes. Para facilitar la comunicación, resolución de dudas y conflictos, el director, el profesorado y el personal administrativo comparten sala diáfana de acceso libre por parte del alumnado.

No existen libros de texto. El material para la documentación de las actividades es elaborado por los propios profesores, a la vez que se utilizan recursos específicos dependiendo de las actividades y el conocimiento a adquirir, la mayoría accesibles desde internet.

Profesores y alumnos disponen de computadora portátil y disponen de un entorno digital para compartir la definición y realización de actividades, así como el portfolio de aprendizaje. El teléfono móvil se utiliza en función de la actividad. Profesores, padres, alumnos y personal administrativo acceden a una herramienta de gestión académica y administrativa.

La coordinación del equipo de profesores se realiza mediante dos reuniones semanales: reunión de organización y funcionamiento de centro y la reunión de acompañamiento y seguimiento de alumnos. También, dos veces al año se organiza una jornada de reflexión de seguimiento global del curso.

Se promueve la reflexión conjunta entre el alumnado y las familias. Para ello se estructuran durante el curso periodos de 5 semanas en donde se desarrollan los bloques de actividades que se han determinado en el Plan de Trabajo del Alumno. La última semana de las 5, se dedica a la realización de actividades fuera de la escuela y a la reflexión del período.

El horario es homogéneo para todos los cursos y se estructura por franjas de tipología actividad de 1,5 horas. Todos los días de la semana, la primera hora se dedica a la actividad de proyectos (5 sesiones semanales), posteriormente al trabajo autónomo (4 sesiones semanales), planes de acción (4 sesiones semanales), para finalizar con la alternancia diaria de los talleres y lenguajes (2 sesiones semanales respectivamente). Al inicio de la semana se realiza una sesión de 1,5 horas de Tutoría Grupal y al final de la semana, otra de Tutoría Individual, triplicándose el número de horas de dedicación a tutoría que establece la normativa (se pasa de 1 a 3 horas).

Los talleres y los lenguajes son actividades internivel, conjuntamente con los Planes de Acción, los alumnos acuerdan con el Tutor la tipología y el momento de realización en función de sus conocimientos, intereses y de la oferta existente.

Así pues, mientras que el horario y la tipología de actividad es la misma para todo el alumnado, el contenido de la actividad varía excepto en los bloques de Proyectos y Tutoría Grupal en la que todo el grupo-clase realiza la misma actividad.

La formación del profesorado se realiza en diferentes momentos: un plan de acogida específico sobre el funcionamiento y la metodología; formación entre iguales de la práctica diaria: promoción de espacios y tiempo para compartir experiencias, dificultades y soluciones del día a día (hablar mucho para intercambiar bagaje e inquietudes); formación específica a nivel de claustro

(dinámica de grupo, gestión de equipo, reforzamiento de la parte emocional, uso de la misma metodología que se usa con los alumnos); formación exterior esporádica; formación específica de planes específicos; y formación autodidacta.

Se hace mucho hincapié en la comunicación hacia las familias y los propios alumnos. Al matricularse en el centro firman la Carta de Compromiso en donde se reflejan pautas de comportamiento como Aprendiz. En la Agenda Escolar de cada alumno se explican todos los métodos e instrumentos propios del centro para que estén siempre en el día a día. Durante el año se establecen 5 reuniones de seguimiento individual con las familias. Mensualmente se convocan sesiones con los padres (denominadas SINS Café) para abordar temas de interés a petición.

Apoyo de las TIC para el desarrollo de la CdAaA

A partir del análisis de las encuestas a profesores y alumnos y de los grupos focales respectivos se han extraído los ámbitos de apoyo de las TIC para el desarrollo de la CdAaA. Los datos se presentan estructurados según las fases de la secuencia formativa del proceso de enseñanza aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre) (Giné, Parcerisa, Llena, Paris y Quinquer, 2003) diferenciando entre la opinión de profesores y alumnos.

Tabla 2. Ámbitos de apoyo de las TIC para el desarrollo de la CdAaA.

Secuencia formativa		Profesores	Alumnos
Inicio	Motivación	Actividades interactivas para motivar y participar	
		Planteamiento de retos en equipo	
	Objetivos	Refuerzo audiovisual a explicaciones y a presentación de tareas	Resolver dudas, buscar más retos y nuevos objetivos;
	Conocimiento previo	Evaluación inicial: Recogida de respuestas de alumnos y de actividades grupales; autoevaluación;	
	Ejemplos	Visualización de ejemplos, resoluciones para contrastar	Encontrar pautas y respuestas, ver diferentes opciones;
Planificación	Control de fechas de entrega;	Mayor compromiso en la entrega según fechas previstas;	

Desarrollo	Búsqueda de información	Búsqueda de información en diferentes fuentes y con diferentes formatos, contextualizada y de referencia;	
	Herramientas específicas	Herramientas específicas eficientes de uso individual y en grupo	Recursos y herramientas específicas les permiten para enfrentar el tema, hacerlo mejor y más eficiente
	Herramientas por nivel	Tareas adecuadas al nivel del alumnado;	
	Estructurar la información	Estructuración en nódulos, secuencias, árboles, mapas, ...;	Organización en diversos formatos: mapas conceptuales, libretas, resúmenes;
	Elaborar documentación	Documentación en diferentes herramientas y formatos;	Uso de diferentes herramientas y formatos (esquemas, mapas conceptuales, ...)
	Presentación información	Apoyo visual para explicar el conocimiento;	
Cierre	Evaluación	Cuestionarios y formularios para evaluar, autoevaluar y coevaluar; evaluación interactiva; portfolio (carpeta de aprendizaje)	Formularios de coevaluación;

Profesores y alumnos resaltan unos usos más transversales a todas las fases. Ambos coinciden en valorar compartir información y recursos de las actividades y la posibilidad de elaborar la información de manera compartida, destacando por parte de los profesores el acceso a la reflexión de las actividades y por parte de los alumnos a la revisión del trabajo de otros y la organización en carpetas. También en el ámbito transversal valoran conjuntamente el uso del correo electrónico para la comunicación entre profesor y alumno. Los profesores valoran las TIC para la comunicación entre alumnos durante el trabajo cooperativo.

Problemas/dificultades para el desarrollo de la CdAaA

Los problemas identificados por los entrevistados se sitúan en tres grandes ámbitos: desarrollo estratégico, desarrollo metodológico y gestión del cambio.

Referente al desarrollo estratégico y a nivel del contexto educativo en general:

- Falta de visión global de la CdAaA: Se está en un estadio incipiente de la CdAaA, sin ejemplos de implantación.
- Grado de implantación: No se fomentan ni están suficientemente implantadas las metodologías activas que son las que favorecen la CdAaA. Aún se están formalizando metodologías muy tradicionales, en las que todo está muy pautado y que no permiten a los alumnos enfrentarse a la construcción de su propio conocimiento.
- Dotación de recursos: Falta de tiempo para reflexionar y dialogar entre profesores y con los alumnos. Cuesta dar a entender a la Administración Educativa que se necesitan más recursos, tiempos y espacios.

Referente al desarrollo metodológico:

- Evaluación: Dificultad de hacer rúbricas de todas las competencias en los proyectos.
- Evaluación: Dificultad de observar la CdAaA, es muy holística y de sentido común.
- Reflexión: La dedicación de tiempo y recursos, no concuerda con la importancia de la reflexión para desarrollar la CdAaA.

Referente a la gestión del cambio:

- Falta de formación del profesorado.
- Resistencias, barreras internas para nuevos roles y maneras de hacer por parte de profesores, padres y alumnos.
- Presión de los padres por los resultados.
- Miedo de los alumnos a no estar preparados.

5. DISCUSIÓN

En consonancia con los objetivos, este punto se estructura para dar respuesta a las preguntas planteadas.

1. Dificultades para el desarrollo de la CdAaA relacionadas con la Organización escolar

Se establecen conexiones entre las dificultades expresadas por otros estudios (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013; Couture, 2013; Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016), referidos a la implantación de un enfoque competencial (ver punto 1. planteamiento del problema) y las identificadas en el marco de este estudio por los entrevistados y los grupos focales de profesores:

- Dificultades referentes al desarrollo estratégico: se encuentran conexiones en la falta de concreción conceptual (Rosales, 2010) y la falta de pautas y de orientaciones para la implantación (Monarca y Rappoport, 2013), junto con la opinión de los entrevistados de falta de visión global y ejemplos de implantación de la CdAaA en el contexto educativo general. También en estudios anteriores, se observa la existencia de procesos burocráticos distanciados de las aulas (Monarca y Rappoport, 2013).

Por parte de la investigación, a partir de las entrevistas, se pone de manifiesto la dificultad de concienciar a la Administración Educativa de la necesidad de más recursos, tiempos y espacios para el desarrollo competencial, entre ellos los dedicados a la reflexión y diálogo entre profesores y con los alumnos.

- Dificultades referentes al desarrollo metodológico: existen coincidencias en considerar complicado ejecutar estrategias didácticas para la impartición competencias y encontrar contenidos relacionados (Vázquez-Cano, 2016), junto con las consideraciones obtenidas en esta investigación en relación a que no se desarrollan, ni fomentan metodologías activas constructivistas que son las que favorecen AaA.

En estudios anteriores, la evaluación se identifica como el componente metodológico menos claro (Monarca y Rappoport, 2013), está enfocado a contenidos (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013), hay desconocimiento para relacionar la evaluación disciplinar y la competencial (Vázquez-Cano, 2016) y dificultad y esfuerzo para evaluar las competencias de manera amplia y

conjunta (Couture, 2013; Vázquez-Cano, 2016). Estas dificultades se pueden asimilar a las identificadas por los profesores participantes de esta investigación para definir rúbricas de todas las competencias en todos los proyectos y para observar la CdAaA de manera muy holística.

También dentro del ámbito metodológico, investigaciones anteriores identifican como dificultades: una actuación docente más directiva que orientadora con poco protagonismo del alumnado y pocos cambios en el aula (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013; Monarca y Rappoport, 2013); una tendencia al trabajo individual por parte de los profesores y falta de coordinación entre departamentos (Rosales, 2010; Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016).

Finalmente, en este estudio, y derivado de la implantación práctica, se ha observado por parte de los entrevistados que es necesaria una mayor dedicación de tiempo y recursos prevista, en relación con la importancia de la reflexión para desarrollar la CdAaA.

- Dificultades referentes a la gestión del cambio: la falta de formación específica para el profesorado es un punto de coincidencia. En relación a la formación, estudios anteriores especifican que la formación es voluntaria y desconectada de los centros (Monarca y Rappoport, 2013) y que faltan de planes de formación para un desarrollo efectivo de las competencias y de los procesos de evaluación (Vázquez-Cano, 2016).

Asimismo se ha puesto de manifiesto escepticismo por parte de los profesores frente a un nuevo cambio y poca receptividad hacia el nuevo enfoque pedagógico (Monarca y Rappoport, 2013), asimilándose con las opiniones surgidas en la investigación de resistencias frente a nuevos roles y maneras de hacer por parte de profesores.

Por otra lado, en el marco de estudios anteriores se han constatado como dificultad: la falta de procesos fuertes, consolidados y participativos para planificar (Monarca y Rappoport, 2013; Vázquez-Cano, 2016); y las tensiones entre profesores especialistas de materias y desarrollo actividades basadas en competencias interdisciplinares (Rosales, 2010; Byrne et al., 2013).

De las entrevistas del estudio también se hace notar que: además de resistencias y barreras internas de los profesores debidas a los nuevos roles y procesos, también existen por parte de padres en relación a los resultados y de los alumnos a no salir preparados.

Se observa que los entrevistados asimilan las dificultades propias del desarrollo de la CdAaA a las propias del desarrollo de un enfoque competencial, que a su vez, en el contexto educativo actual, están relacionadas con las de un escenario de cambio e innovación.

Por último se constata que todos estos problemas han encontrado líneas de solución en el centro como se puede comprobar en el apartado siguiente.

2. Aspectos de la organización escolar que impulsan el desarrollo de la CdAaA

Objetivos

El aprendizaje basado en competencias persigue que los estudiantes puedan AaA (Wesselink, Dekker Groen, Biemans y Mulder, 2010). En este sentido, el desarrollo de la CdAaA es intrínseco al enfoque competencial globalizado que se lleva a cabo en el centro. Además se enfatiza con los principios de aprendizaje transversales que orientan la acción formativa del centro: 1. El alumnado es el centro del aprendizaje; 2. El aprendizaje es de naturaleza social; 3. Las emociones son parte integral del aprendizaje; 4. El aprendizaje debe tener en cuenta las diferencias individuales;

5. El esfuerzo de todo el alumnado es clave para el aprendizaje; 6. La evaluación continua favorece el aprendizaje; 7. Aprender es construir conexiones horizontales.

Cultura

La constitución de una comunidad de aprendizaje, que genera oportunidades de aprendizaje (Torelló, 2010) y que organiza el aprendizaje en torno a proyectos comunes relacionados con la vida real (Rey, 2013) contribuye al desarrollo competencial.

El centro estudiado se autodefine como comunidad de aprendizaje. La información resultante de la investigación permite sintetizar la cultura de esta comunidad como: una comunidad que comparte dudas y buenas prácticas, que reflexiona, que se cuestiona a sí misma, que aprende para enseñar. Es una cultura de aprendizaje y mejora continua.

Tecnología: métodos, acciones, técnicas, instrumentos

Para impulsar el desarrollo competencial, algunos autores hacen hincapié en una planificación curricular globalizada e interdisciplinar (Rosales, 2010) que permita enfrentar a los alumnos a situaciones de aprendizaje complejas (Torelló, 2010; Toribio, 2010; Rey, 2013, Sierra et al., 2013).

En el centro estudiado, la planificación curricular es interdisciplinar (por ámbitos) que se materializa en diferentes tipologías de actividades. La más significativa es el de desarrollo de proyectos de manera cooperativa.

La organización del centro basada en la interdisciplinariedad, facilita la definición e implantación de métodos e instrumentos comunes que ayudan al desarrollo de rutinas, contribuyendo a desarrollar la autonomía de los alumnos. Las más destacadas son: pautas para la definición de proyectos, herramientas para autoevaluación (el decálogo del Buen Aprendiz) y coevaluación del trabajo cooperativo (metodología ADA) y estructura del portfolio (Carpeta de Aprendizaje).

Estructura

Para impulsar el desarrollo competencial, estudios anteriores han propuesto incrementar la cooperación y coordinación docente mediante la creación de grupos de trabajo interdisciplinar y el aumento del trabajo en equipo (Rosales, 2010; Sierra et al., 2013).

En la organización del centro del caso de estudio, se rompe con la estructura vertical por departamento y se crean estructuras interdisciplinares: grupos por ámbito de conocimiento y comisiones por tipología de actividad.

Otro aspecto que se aconseja para el desarrollo competencial es flexibilizar el agrupamiento entre alumnos (Toribio, 2010). En el caso de estudio, la tipología de actividades contempla diferentes agrupamientos en función de: la edad y pertinencia al grupo clase en la Tutoría y los Proyectos; por nivel de conocimientos en los Planes de Acción; por nivel de conocimientos e intereses en los Talleres y Lenguajes por; por intereses en las Comisiones. Las agrupaciones por nivel de conocimiento ayudan a la autoevaluación y el conocimiento de uno mismo. Por su parte, las agrupaciones por intereses ayudan al conocimiento de uno mismo y a la toma de decisiones.

Rosales (2010), Torello (2010); Toribio (2010) y Sierra et al. (2013) proponen el fomento de una cultura de apertura de centro basada en la participación y colaboración con: las familias, las instituciones de la comunidad y las redes de colaboración docentes y entre centros. En este sentido,

siguiendo la estrategia de aprender al máximo fuera del aula, el centro está abierto a las familias, a la comunidad municipal, a las empresas del entorno, así como a centros escolares locales e internacionales: se plantean actividades con la participación puntual de personas expertas de fuera del centro; los alumnos se implican en proyectos solidarios y para la mejora medioambiental de su entorno próximo; alumnos y profesores participan en proyectos internacionales e intercentros, congresos, concursos y redes de innovación.

Asimismo para el desarrollo competencial, se aconseja una evaluación formativa y sumativa equilibrada, que proporcione evidencias de teoría y práctica, mediante información cualitativa e instrumentos variados (Toribio, 2010; Sierra et al., 2013). En concreto, se sugiere la autoevaluación como forma de CdAaA. También se recomienda incluir la evaluación de competencias en las reuniones de evaluación (Sierra et al., 2013).

En este estudio, se promueven los procesos de autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas en los diferentes tipos de actividades. Se hace hincapié, no solo a los resultados sino también al proceso de aprendizaje.

Fruto de la investigación y según opinión de los entrevistados, la CdAaA va más allá del propio desarrollo de cada una de las situaciones de aprendizaje específicas y es visto como un proceso global. Es un proceso que empieza y acaba para cada situación, pero es cíclico y se retroalimenta a partir de las valoraciones al final de los cierres que permiten tomar decisiones para enfrentar las nuevas situaciones de aprendizaje con el fin de ir configurando el desarrollo del aprendizaje conforme a una manera de obrar. Por ese motivo, el proceso de reflexión está muy presente en la práctica del centro, de manera explícita para la CdAaA.

Tal como se ha descrito en el apartado 4 (resultados), este proceso se desarrolla desde diferentes perspectivas: en diferentes momentos; sobre diferentes objetos; con diferentes tipologías de actividades; con diferentes tipos de apoyo; con diferentes niveles de amplitud y niveles de implicación.

En la coyuntura actual de los centros, se hace evidente que implantar enfoques competenciales, es un proceso de innovación y cambio. En consecuencia, la comunicación hacia los alumnos y las familias requiere de una especial dedicación en la organización escolar. En el caso de estudio se intensifican los momentos de contacto con las familias para el seguimiento de la evolución del alumno, así como para aclarar dudas del enfoque competencial. También se documentan los métodos e instrumentos para que sean fácilmente accesibles y comprensibles por parte de los alumnos y familias.

Recursos: personales, materiales, funcionales (tiempo y formación)

El enfoque competencial requiere flexibilizar horarios y espacios para favorecer la interdisciplinariedad (Toribio, 2010; Sierra et al., 2013), así como prever tiempo para la multidisciplinariedad (Torelló, 2010).

En este sentido, en el caso de estudio destaca el incremento de los momentos dedicados a la reflexión, la coordinación del profesorado y la comunicación en las familias.

Por lo que se refiere a la reflexión: diariamente se planifica una actividad de trabajo autónomo en donde tiene cabida la actualización del portfolio (Carpeta de Aprendizaje); al final de cada semana se planifica la Tutoría Individual para realizar una reflexión global de la actividad semanal; cada 7 semanas coincidiendo con la finalización de cada uno de los proyectos se realiza una

actividad de cierre global, que se comparte con las familias. En el ámbito de la coordinación del profesorado son necesarias dos reuniones semanales.

Los canales de comunicación con las familias se establecen de manera: presencial y digital; puntual y periódica (5 veces al año coincidiendo con las evaluaciones de cierre de bloques de actividades); a nivel individual y colectivo (en las sesiones mensuales de formación en métodos e instrumentos que utilizan los alumnos y para compartir dudas sobre temas de interés).

3. Apoyo de las TIC a la organización escolar para el desarrollo de la CdAaA

Del análisis de los usos de la TIC surgidos de los cuestionarios a alumnos y profesores y de los respectivos grupos focales, se observa lo siguiente:

Los usos TIC identificados en el estudio encajan con los tipos de ayuda de las TIC para desarrollar la CdAaA (Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril, 2012; Monereo et al., 2005): comunicar y clarificar las características de las actividades; planificar el proceso de aprendizaje; proporcionar mejores contenidos; proporcionar soporte a la construcción de un conocimiento mediante el tratamiento de la información; comunicarse más y mejor entre profesorado y alumnos y entre alumnos y alumnos; evaluar el progreso del alumnado en la adquisición de autonomía.

La mayoría de usos de la TIC que dan apoyo a profesores y alumnos está en el terreno de prácticas relacionadas con actividades concretas, sin relación entre situaciones de aprendizaje. Para llevar a cabo estas prácticas no son necesarias grandes estrategias, ni acciones a nivel organizativo más allá de la formación a profesores y la dotación de infraestructura TIC: ordenadores, acceso a internet y a las aplicaciones o recursos educativos.

Sin embargo, en la investigación se identifican otros cuya práctica afecta a toda la organización escolar. En concreto se han identificado los espacios de uso conjunto entre profesores para diseño de actividades y creación de rúbricas; así como espacios de uso conjunto entre profesores y alumnos que a la vez pueden hacerse extensivos a las familias para: acceder al diseño de actividades y al desarrollo compartido del trabajo colaborativo; acceder de manera agrupada a las evidencias y reflexiones de aprendizaje así como compartir buenas herramientas y prácticas. Estos usos más transversales requieren de una selección y utilización consensuada y compartida a nivel de centro, para ser eficientes. Corresponden a tres grandes categorías usos de internet en las prácticas educativas: comunicación, organización y documentación que plantean nuevas posibilidades de procesos colaborativos con creación, distribución y sincronización de tareas e información y hacen replantear procesos de aprendizaje bajo un mismo entorno integrado de aprendizaje (Moreno, 2016).

Esta observación también está en consonancia con los resultados de Santiago, Nalda y Celaya (2016) en el sentido de la necesidad del potencial pedagógico de las TIC más allá de la actividad didáctica, como un sistema metodológico estratégico para el cambio educativo y la integración curricular, junto con la necesidad expresada, por la Dirección del centro estudiado, de encontrar una plataforma que permita planificar y evaluar el enfoque competencial y la realización del trabajo de alumnos y profesores de una manera más homogénea e integrada.

6. CONCLUSIONES

El diseño y la implantación de la estrategia formativa que se ha definido en el centro, le otorga un carácter innovador, tanto desde el punto de vista de la personalización de la educación como del enfoque competencial globalizado.

El desarrollo de la CdAaA en este centro es intrínseco y está basado en este enfoque competencial globalizado que se lleva a cabo en el centro: centrado en el alumno y su aprendizaje junto con la promoción de la autorregulación y la metacognición. La CdAaA es una consecuencia de la estrategia del centro.

La singularidad de esta estrategia está formada por todo conjunto de aspectos metodológico-didácticos engranados con una organización escolar transversal. La singularidad también se reconoce en la puesta en práctica de la estrategia.

A modo de síntesis y considerando los principales objetivos de la investigación, se destacan los puntos siguientes:

1. El caso de estudio identifica, como dificultad más significativa, la necesidad de dedicar recursos (espacios y tiempo) a la reflexión y diálogo entre profesores y con los alumnos, en consonancia con la importancia de la reflexión para el desarrollo de la CdAaA; y a nivel más general, la gestión de las barreras de toda la comunidad educativa hacia nuevos roles y procesos.

2. Los aspectos destacados de esta organización escolar que apoyan al enfoque competencial, y en consecuencia al desarrollo de la CdAaA:

- La autodefinición del centro como de una comunidad de aprendizaje. Todos alumnos, profesores y familias son conscientes de estar aprendiendo. Se trata de ir avanzando y madurando entre todos, desde una visión horizontal no jerarquizada y de mejora continua.

- El conjunto de estructuras orgánicas y procesos definidos promueven conjuntamente la transversalidad: una estructura interdisciplinar y flexible por ámbitos de conocimiento y por comisiones; una agrupación del alumnado por edad, nivel de conocimientos y/o intereses; todos los profesores son tutores.

- A nivel metodológico se refleja en una planificación curricular interdisciplinar, consenso en métodos comunes, así como instrumentos transversales de evaluación y reflexión, para tener una actualizada y centralizada del avance del alumno.

- La dotación de estructura, tiempo y recursos para potenciar los procesos de reflexión, relación con la comunidad, comunicación y formación:

- Incremento del tiempo dedicado a la reflexión: reflexión al cierre de actividades y también la reflexión global con periodicidad semanal en las Tutorías Individuales mediante el uso del instrumento común de autoevaluación del decálogo del Buen Aprendiz; también reflexión y diálogo entre profesores en las reuniones semanales de claustro y comisiones específicas.

- Incremento de actividades fuera del aula: proyectos intercentro a nivel local e internacional; proyectos solidarios y de sostenibilidad con la comunidad local; visitas a empresas y contacto con expertos; participación en congresos, concursos y redes de colaboración intercentros.

- Incremento de actividades de comunicación, hacia alumnos y familias al incorporarse al centro y durante el curso sobre concienciación de normativas de convivencia y rutinas de aprendizaje y autoevaluación.

- Incremento de actividades de formación a familias sobre los procesos de aprendizaje y evaluación. Formación específica a los profesores sobre los métodos de aprendizaje de los alumnos y metodologías e instrumentos didácticos eficientes.

A nivel organizativo se requiere la creación de estructuras interdisciplinares; la definición de métodos e instrumentos comunes y el incremento de los procesos de reflexión, relación con el entorno, comunicación y formación con la participación de toda la comunidad educativa.

3. Los usos transversales y consensuados de la TIC pueden dar apoyo y eficiencia a esta organización de estructuras multidisciplinares, métodos e instrumentos comunes: entornos de soporte compartidos para la definición y elaboración de actividades y su evaluación; espacios compartidos de recogida y consulta de evidencias de aprendizaje (portafolios). Todo esto es posible mediante una cultura de comunidad de aprendizaje y la dotación de recursos necesarios.

Finalmente, se quiere apuntar que el contexto del centro estudiado reúne condiciones favorables para el desarrollo de la innovación: un liderazgo pedagógico y distribuido (Anderson, 2010; Giménez, 2016) que entiende la educación de la persona desde una perspectiva integral; el tamaño mediano del centro; la relativa trayectoria reciente del centro; una plantilla de profesores que a pesar de ser interinos, experimenta una rotación inferior a la media.

Pueden ser objeto de líneas futuras de investigación, aprovechando la singularidad y experiencia del centro para:

- Estudiar la viabilidad de aplicar estrategias similares en centros con mayor número de alumnos o trayectorias metodológicas más consolidadas junto el apoyo de las TIC.
- Definir los requerimientos de una plataforma común e integrada con todos los procesos reales de la actividad formativa que permita evaluar la eficacia del desarrollo competencia y en particular de la competencia de AaA.
- Estudiar los comentarios cualitativos de los alumnos fruto de sus reflexiones al proceso de aprendizaje reflejados en su portafolio que podrían servir de mejora al desarrollo de la CdAaA.

AGRADECIMIENTOS. Agradecemos la colaboración de los alumnos, profesores y equipo directivo del Instituto SINS Cardener de Sant Joan de Vilatorrada que han participado en este estudio sin cuya colaboración y el desarrollo de una práctica diaria innovadora en el centro, este estudio no habría sido posible.

REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Antúñez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. (3ª. Ed.). Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúñez, S., y Gairin, J. (2013). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. (13a. Reimpresión). Barcelona: Graó.
- Badia, A. (Coord), Álvarez, I.M., Carretero, M.R., Liesa, E., y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis
- Byrne, J., Downey, C., y Souza, A. (2013). Teaching and learning in a competence-based curriculum: the case of four secondary schools in England. *The Curriculum Journal*, 24(3), 351-368.
- Castelló, M., y Monereo, C. (2009) *Programes per a ensenyar estratègies d'aprenentatge*. (Mòdul 3) a *Estratègies d'aprenentatge*. FUOC. Universitat Oberta de Catalunya.

- Carretero, M. R., y Fuentes, M. (2012). *La competència d'aprendre a aprendre. Proposta de desplegament curricular a primària i secundària*. Barcelona: Editorial Graó. Sèrie Competències, 183.
- Couture, J. (2013). *Competencies: Promises and Pitfalls*. ATA Magazine, 93(4), 49-53.
- DOGC (2007). Decret l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Decret 143/2007). DOGC núm. 4915, 29.06.2007.
- Domingo, A. (2011). Desplegament de competències bàsiques a l'educació obligatòria a Catalunya: de la regulació legal a l'aula. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 35-53
- Education Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union*, 30.12.2006.
- European Commission (2012). *Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance in Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- García, M. M., y Olivares, M. A. (2017). *Vivir la escuela como un proyecto colectivo. Manual de Organización de centros educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5-15.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (coords.), Llena, A., Paris, E., Quinquer, D. (2003.) *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- LEC (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422 (16 juliol 2009).
- Lincoln Y.S., y Guba E.G. (1995). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Looney, J., y Michel, A. (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice*. Final report. Brussels: European Schoolnet. Recuperado de http://www.nonio.uminho.pt/keyconet/KeyCoNet%20Final%20Report_FINAL.pdf
- Méndez, A., Mañana, J., y Sierra, B. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Monarca, H., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- Monereo, C. (Coord), Badia, A., Domènech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J.L., Tirado, F.J., y Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó
- Moreno, A., y Martín, E. (2007). The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18(2), 175-193.
- Moreno, A., y Martín, E. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Moreno, H. (2016). Incorporación de las TIC en las prácticas educativas: el caso de las herramientas, recursos, servicios y aplicaciones digitales de Internet para la mejora de los procesos de aprendizaje escolar. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, (72).
- OECD (2002). *Education at a glance. OECD indicators 2002*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O.M., Heras, C., Barba, J.J., Vega, D., Pablos, L., y Muñoz, M. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Proyecto Atlántida (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Rey, O. (2013). *Les compétences clés dans l'enseignement obligatoire en Europe : fantômes et réalités pédagogiques*. Recuperado de [://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/?p=414](http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/?p=414)
- Rosales, C. (2010) La planificación de la enseñanza por competencias: ¿qué tipo de innovación implica? *Innovación Educativa*, 20, 77-88
- Santiago, R., Nalda, F. N., y Celaya, L. A. A. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios Sobre Educación*, 30, 145-174.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(2).
- Schumacher, S., y McMillan, J. (2006). *Research in Education Evidence-Based Inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Sierra, B., Méndez, A., y Mañana, J. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula abierta*, 40(3), 33-46.
- Sierra, B., Méndez, A., y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24(1), 165-184.
- Stake, R.E. (1994). Case Study. In Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE, 236-247.
- Teixidó, J. (2010). Aprender a aprender: Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i a l'institut. Xarxa de Competències Bàsiques. *Grup de Recerca en Organització de Centres*, 4.
- Teixidó, J. (2011). "Aprender a aprender" a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'"aprender a aprender" a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137-162.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63, 63-75.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12).
- Torelló, M. O. (2010). Competències Bàsiques. Servei Permanent del Professorat. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.
- Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083.
- Wesselink, R., Dekker Groen, A. M., Biemans, H. J., y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813-829.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4th ed.). Applied social research Methods Series, 5. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad.

Jordi Simon Llovet^{*a}, Elena Sofia Ojando Pons^b, Xavier Avila Morena^c, Antoni Miralpeix Bosch^d, Pau Lopez Vicente^e y Miquel Àngel Prats Fernández^f

Universidad Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo Investigación PSITIC, Barcelona, España.

Recibido: 19 mayo 2017

Aceptado: 14 diciembre 2017

RESUMEN. En este artículo se muestra como partiendo de los diferentes conceptos de liderazgo y comunicación aplicado a las organizaciones se definen los roles del docente y del discente en base a su relación educativa y a la innovación pedagógica. Posteriormente, se analiza de forma general un nuevo modelo metodológico de naturaleza inductiva denominado Clase inversa o Flipped Classroom, para luego mostrar cómo queda afectada y reformulada en particular dicha relación educativa entre los roles de docente y discente. Para dar soporte a esta construcción teórica se presentan los resultados del proyecto de incorporación de la Flipped Classroom, realizado entre el año 2014 y 2016 en Barcelona (España) en el que a partir de las percepciones de los estudiantes universitarios después de cursar asignaturas bajo el modelo de Flipped Classroom consideran que esta innovación pedagógica logra cambiar los roles tradicionales de los docentes y los discentes. Según la percepción de los estudiantes se concluye que el docente pasa a ser la persona que guía, acompaña, aprende con y de los estudiantes, facilita, se convierte en el líder transformacional, interacciona con los estudiantes, atiende a la diversidad del aula, personaliza los materiales, hace una evaluación continua, utiliza diferentes sistemas de evaluación (autoevaluación, coevaluación) y el discente es quién aprende de manera autónoma y colaborativa, así como que es capaz de coevaluar e interaccionar con el profesor y con sus compañeros, mostrando así una mayor motivación y responsabilidad en su aprendizaje.

PALABRAS CLAVE. liderazgo, rol docente, rol discente, flipped classroom.

Reformulation of the roles of the teacher and the student in education. The practical case of the Flipped Classroom model at the university.

ABSTRACT. This article shows how, starting from the different concepts of leadership and communication applied to organizations, the roles of the teacher and the student are defined based on their educational relationship and pedagogical innovation. Subsequently, a new methodological model of inductive nature called Inverse Class or Flipped Classroom is analyzed in a general way, to then show how this educational relationship between the teacher and student roles is affected and reformulated in particular.

*Correspondencia: Jordi Simon Llovet. Dirección: C/ Císter, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: jordisl@blanquerna.url.edu^a, elenasofiaop@blanquerna.url.edu^b, xavieram@blanquerna.url.edu^c, antonimb@blanquerna.url.edu^d, paulv@blanquerna.url.edu^e, miquelpf@blanquerna.url.edu^f

To give support to this theoretical construction, the results of the incorporation project of the Flipped Classroom, carried out between 2014 and 2016 in Barcelona (Spain) are presented, from the perceptions of university students after taking subjects under the Flipped Classroom model consider that this pedagogical innovation manages to change the traditional roles of teachers and students. According to the students' perception, it is concluded that the teacher becomes the person who guides, accompanies, learns with and from the students, facilitates, becomes the transformational leader, interacts with the students, attends to the diversity of the classroom, personalizes the materials, makes a continuous evaluation, uses different evaluation systems (self-evaluation, co-evaluation) and the learner is the one who learns autonomously and collaboratively, as well as being able to coevaluate and interact with the teacher and with their classmates, thus showing a greater motivation and responsibility in their learning.

KEYWORDS. leadership, teaching role, student role, flipped classroom.

1. INTRODUCCIÓN

Para Zabala (1998), desde principios del siglo XX, hemos asistido a un debate sobre el grado de participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Siendo extremadamente reduccionistas, la perspectiva denominada "tradicional" atribuye al profesorado el papel de transmisor de conocimientos y controlador de los resultados obtenidos. El profesor o los profesores ostentan el saber y su función consiste en informar y facilitar a los alumnos situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos, ya sea a través de explicación, visitas a monumentos o museos, proyecciones, lecturas, etc. Los alumnos, a su vez, debe interiorizar el conocimiento tal como se le presenta, de manera que las acciones habituales son la repetición de lo que se tiene que aprender y el ejercicio, entendido como copia del modelo, hasta que se es capaz de automatizarlo. Esta concepción es coherente con la creencia de que el aprendizaje consiste en la reproducción de la información sin cambios, como si se tratara de una copia en la memoria de lo que se recibe a través de diferentes canales.

Por el contrario, por ejemplo, y siguiendo al mismo Zabala (1998), una concepción constructivista del enseñar comporta que el aprendiz establezca una serie de relaciones con todo aquello que aprende y se articula en torno al principio de la actividad mental de los alumnos -y por lo tanto, también en el de la diversidad-. Situar en el eje al alumno activo no significa promover una actividad compulsiva, reactiva, ni tampoco situar al profesorado en un papel secundario. Promover la actividad mental autoestructurante significa que posibilita el establecimiento de relaciones, la generalización, la descontextualización y la actuación autónoma, supone que el alumno entiende lo que hace y por qué lo hace, y tiene consciencia, al nivel que sea, del proceso que está siguiendo. Esto es lo que le permite darse cuenta de sus dificultades, y, si es necesario, pedir ayuda. También es lo que le permite experimentar que aprende, lo cual, sin duda, lo motiva a seguir esforzándose. Por lo tanto, en la buena lógica constructivista, parece más adecuado pensar en una organización que favorezca las interacciones en el aula a diferente nivel: en relación con el grupo-clase, a raíz de una exposición; con relación a grupos de alumnos, cuando la tarea lo requiera y lo permita; interacciones individuales, que permitan ayudar de forma más específica a los alumnos; etc.

En cualquiera de los casos, cada manera de entender el aprendizaje configura, a su vez, una determinada forma de relacionarse en clase. Y, por lo tanto, una determinada forma de ejercer un liderazgo en el aula y un estilo de comunicación con y entre cada uno de los agentes educativos.

Es por este motivo que el objetivo básico del presente artículo será analizar la relación educativa entre el docente y el discente, en general; y los cambios generados en un nuevo modelo meto-

dológico de base inductiva denominado como Clase inversa o Flipped Classroom, en particular.

Así, en un primer apartado presentamos los conceptos de liderazgo y comunicación y sus cambios de roles en las organizaciones para profundizar después en el ámbito educativo. En un segundo apartado, y focalizándonos ya en el objeto de estudio, mostramos una breve aproximación histórica de la relación educativa entre el docente y el discente para centrarnos posteriormente en el tercer apartado en el modelo de la Clase inversa o Flipped Classroom y como la relación educativa entre docente y discente queda afectada y reformulada en el aula.

Por último, es necesario remarcar la importancia que están ejerciendo en la actualidad los nuevos modelos metodológicos inductivos y eminentemente tecnológicos y su prospectiva en el ámbito educativo. Los más recientes informes de tendencias sobre innovación pedagógica en educación (Informe Horizon 2017¹) resaltan un auge en los próximos años más que considerable en el uso de este tipo de modelos en el aula. Es por ello urgente y necesario un análisis y una aproximación a lo que es más esencial y sustancial en todo proceso de relación educativa (Freire, 1998) entre docente y discente: liderazgo y comunicación.

2. EL LIDERAZGO Y LA COMUNICACIÓN, DOS EPICENTROS CLAVE EN LAS ORGANIZACIONES

En el análisis de las dinámicas de funcionamiento de cualquier organización, incluidas las educativas de las que se hablará posteriormente, aparecen dos epicentros clave: **el liderazgo y la comunicación**.

El análisis del ejercicio del liderazgo desde la posición y perspectiva del docente, así como el trabajo a favor de una comunicación más sana, respetuosa, franca y eficaz serán dos aspectos básicos a considerar. Tomar conciencia de los estilos de comunicación dominantes del docente, ampliar su conocimiento y entender el efecto de las formas más adecuadas, contribuirá a la mejora de las relaciones individuales y de grupo, con los alumnos, con el propio equipo de educadores y con las familias.

2.1 El primer epicentro es el liderazgo

Buscando los orígenes de la particular emergencia de estos conceptos, podemos constatar que en la última década del siglo XX proliferan las reflexiones y las aportaciones concretas en relación al liderazgo. Se investiga sobre las formas organizativas más adecuadas en función de los objetivos que persigue una empresa y se proponen modelos más flexibles y versátiles capaces de cambiar y de adaptarse con agilidad. En este sentido, la dinámica de las organizaciones que aprenden (Senge, 1998, 1993; Marina, 2005) incorpora y desarrolla estudios significativos acerca de las estructuras sociales y organizacionales para adecuarlas a las nuevas necesidades; se trata de nuevas formas de gestionar los equipos humanos y de nuevas formas de liderazgo que apuntan hacia el progreso y la realización de la persona (Álvarez de Mon, 1997; Bennis, 2000; Burns, 1978; Cuadrado y Molero, 2002; Fisher y Sharp, 1999; Hersey y Blanchard, 1988; Hunter, 1999; James, 1998; Kernberg, 1998).

Para situar la reflexión que enmarca nuestro artículo, nos centraremos en dos estilos de liderazgo (Burns, 1978) que califican la conducta del líder decantándose hacia una u otra concepción: hacia el liderazgo transaccional o hacia el liderazgo transformacional.

Burns (1978) define el liderazgo como el proceso por el cual los líderes inducen y animan a los seguidores a alcanzar ciertos objetivos que encarnan los valores, motivaciones, necesidades y

¹ Ver más en <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>

expectativas de ambas partes: líderes y seguidores (considerados individualmente y en grupo). La reciprocidad, la bidireccionalidad y la multiplicidad son características clave y definitorias de esta nueva concepción del liderazgo. En cuanto al papel del grupo, éste nunca puede ser el lugar donde se diluyen las responsabilidades. La persona y el grupo, la parte y el todo, tienen funciones propias, complementarias e insustituibles.

En el caso del **liderazgo transaccional**, el estilo de actuación del líder se basa en un frío análisis coste-beneficio a partir de la transacción o intercambio de recompensas. La tarea bien realizada se premia con incentivos y la mal realizada se penaliza. En el mundo educativo, los resultados académicos expresados con calificaciones numéricas serían los datos considerados objetivos para valorar los éxitos y fracasos, para premiar o sancionar y para tomar decisiones de futuro.

Por el contrario, el estilo de **liderazgo transformacional** no se centra solamente en unos datos cuantitativos y pretende inspirar y potenciar lo mejor del ser humano. El líder transformador eleva el punto de mira de los seguidores, proponiendo objetivos consistentes y ambiciosos, ayudando a descubrir el potencial intelectual y afectivo de cada alumno. El centro de gravedad no recae en el líder (el docente) sino en los seguidores (los alumnos). La reciprocidad y la bidireccionalidad son básicas. El líder pone al descubierto y explicita los valores y el sentido, propone y ayuda a los seguidores a asomarse por encima del muro, a ampliar perspectivas y a liderar sus propias vidas.

Concretando la actuación propia del líder transformador, Álvarez de Mon (1997) hace hincapié en diez características que la identifican: el fomento del trabajo en equipo con la implicación y la corresponsabilización; el rigor analítico de las causas; el conflicto considerado como oportunidad; el testimonio y la actitud de servicio del líder (Hunter, 1999); la filosofía personalista que sitúa el foco de atención en la persona; el compromiso pedagógico para intentar hacer aflorar lo mejor de cada individuo; la visión interdisciplinaria; el realismo y la actitud práctica cambiando la realidad desde dentro; los principios que elevan y dignifican la condición humana; y finalmente, el convencimiento de que el líder llegue a ser prescindible.

Para pasar de la idea a la acción real y asociar los conceptos del liderazgo transformacional con la actuación específica de los docentes, nos centraremos en el Liderazgo Situacional (Hersey y Blanchard, 1988) que definiremos y explicitaremos su aplicación partiendo de cuatro ideas o apartados básicos: a) la influencia; b) el análisis de presente, pasado y futuro; c) el diagnóstico de la situación del alumno y d) el estilo de liderazgo del docente.

Aunque la propuesta inicial del Liderazgo Situacional se refiere a las relaciones laborales en la empresa, en este artículo aplicaremos los mismos conceptos adaptándolos al mundo de la educación y relacionándolos directamente con la idea de atención a la diversidad.

a) La primera idea es la influencia

Para concretar el concepto de influencia, nos apoyamos en las propuestas de Burns (1978) que hace hincapié en la reciprocidad de líderes y seguidores, en el desarrollo personal y en la ampliación de perspectivas. Hersey y Blanchard (1988) definen el liderazgo, de forma muy simplificada, como la acción de unas personas sobre otras con la intención de influir sobre su conducta o sobre su pensamiento, con el objetivo de progresar en su autonomía. La meta del buen liderazgo es la autonomía del seguidor y, consecuentemente, la prescindibilidad del líder.

b) La segunda idea es el análisis de presente, pasado y futuro

El líder debe ser capaz de analizar el presente (situación actual del alumno), conocer el pasado

(origen y causas de la situación actual) y prever el futuro (la evolución de la situación).

c) La tercera idea es el diagnóstico de la situación del alumno

Para realizar el diagnóstico nos debemos hacer preguntas que nos ayuden a definir el querer como una categoría que incluye el nivel de motivación actual, la buena disposición y el interés por el aprendizaje. Por otro lado, el saber se relaciona con las capacidades, las estrategias y las aptitudes para hacer frente a una tarea.

d) La cuarta idea es el estilo de liderazgo del docente

Para atender la diversidad y dar respuesta a cada situación específica optaríamos por diversos estilos de liderazgo considerando dos variables básicas: el grado de concreción de la tarea y el grado de apoyo a la persona, tanto a nivel emocional como técnico o estratégico.

Para representar los cuatro estilos utilizamos una tabla como:

Tabla 1. Estilos docentes.

	Baja concreción de la tarea	Alta concreción de la tarea
Poco apoyo técnico y emocional	Estilo 4	Estilo 1
Alto apoyo técnico y emocional	Estilo 3	Estilo 2

El **Estilo 2** nos muestra una actuación donde confluyen la exigencia y la alta concreción de la tarea con la alta relación y apoyo. Este estilo se correspondería con el estilo parental autoritativo de Maccoby y Martin (1983). El éxito en la tarea realizada será motivo de felicitación, de mejora en la autoconfianza y de progreso. Aunque se trata del *estilo por defecto* en una situación estándar de docencia, será preciso analizar la situación del alumno (o del grupo) para valorar si es o no es el estilo más adecuado. Las palabras claves que lo definen serían "*animar*", "*dar pautas claras*", "*dar seguridad*".

El **Estilo 1** enfatiza la actuación más dura. En el momento de atender un alumno que se halla en una situación determinada ha fracasado el estilo 2 y el líder decide centrarse, prioritariamente, en la tarea, en las directrices, en las pautas de conducta o de aprendizaje. No podemos esperar y ponemos todos los elementos necesarios para provocar la salida del agujero donde se encuentra. La conducta de relación que se manifestaba en el estilo 2 se deja de lado, o se reduce a la mínima expresión. En cambio, se concreta mucho la tarea (metodología, resultados esperados, directrices, plazos, etc.) permitiendo un margen mínimo o nulo de maniobra. Las palabras clave que definirían el estilo 1 serían "*mandar*", "*ordenar*" o "*dirigir*".

El **Estilo 4** se caracteriza por un bajo nivel de intervención, tanto a nivel técnico como de apoyo emocional. Nos encontramos ante alumnos con una situación óptima de competencias para actuar con plena autonomía. Se trata de chicos y chicas con estrategias, conocimientos y motivación para el aprendizaje: saben y quieren. La palabra clave que define este estilo es "delegar".

Si el estilo de liderazgo se aplica de forma adecuada provocará el desarrollo progresivo de habilidades de aprendizaje autónomo en la realización de sus tareas, en la construcción de sus criterios y en la toma de decisiones. El área de intervención del líder disminuirá progresivamente a favor del crecimiento del área de actuación del alumno (López-Vicente, 2008). Tal y como se muestra en la figura siguiente:

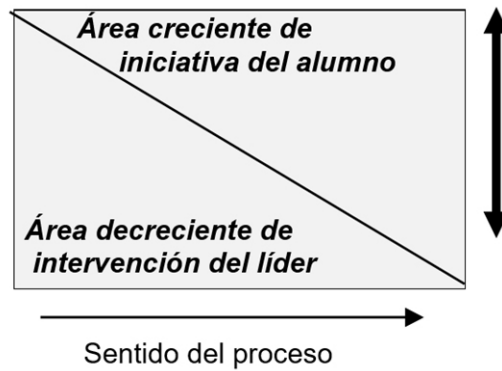


Figura 1. Relación entre las áreas de intervención.

El Estilo 3 nos muestra la intervención que se aplicaría al alumno que a pesar de contar con una alta preparación aptitudinal ha perdido la motivación. Este estilo prioriza la relación sobre la tarea. El estilo 3 prima el soporte personal, el diálogo, la negociación en la toma de decisiones.

2.2 El segundo epicentro es la comunicación.

Una vez identificada la situación del alumno y el estilo de liderazgo más adecuado, entra en juego el segundo epicentro: la comunicación.

¿Cuál será el estilo de comunicación más adecuada asociada al estilo de liderazgo?

Sin extendernos en este apartado, solamente haremos mención de dos claves interesantes que nos llegan desde las propuestas de la comunicación asertiva (Castanyé, 2014, Fensterheim y Baer, 1993; López-Vicente, 2006; Smith, 1991).

Primera clave: hablar de forma clara y respetuosa.

Por un lado, será preciso utilizar una expresión clara, que no dé motivos a dobles interpretaciones, y una expresión siempre respetuosa con la persona. Estamos hablando de un diálogo directo, franco, expresando lo que realmente queremos, lo que pensamos y deseamos.

Segunda clave: evitar los tres sentimientos implicados en la manipulación emocional.

Además de la claridad y el respeto, por otro lado, –y muy especialmente cuando atendemos situaciones conflictivas–, será preciso evitar que nuestras palabras provoquen sentimientos de culpabilidad, de ignorancia y de angustia; éstos son los tres contaminantes básicos de la comunicación.

La capacidad de negociación, de entendimiento, de llegar a pactos y acuerdos, de consensuar estrategias y exigencias serán las evidencias de un liderazgo y un estilo de comunicación adecuados.

En el siguiente apartado nos focalizamos en la evolución de la relación de liderazgo y comunicación entre docente y discente, analizando las relaciones educativas y los distintos roles a lo largo de la historia.

3. LA RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE DOCENTE Y DISCENTE Y SUS ROLES A LO LARGO DE LA HISTORIA

Las formas de liderazgo y de comunicación que se articulan en las relaciones educativas son elementos principales que definen el juego de roles que se establece entre el docente y el discente. En las relaciones educativas tanto el maestro como el alumno juegan un papel determinado, ejercen su propio rol.

Empecemos concretando el concepto de rol como modelo de comportamiento que se espera que desempeñe una persona en una situación determinada en relación con la posición que ocupa en un sistema social y que le confiere privilegios, derechos, deberes, etc. en relación a los otros. Desde esta perspectiva, al analizar las relaciones educativas y centrar la atención en los dos agentes principales que las configuran –el docente y el discente– vemos que el rol determinado que desempeñan tiene una relación directa con el modelo pedagógico en el que se constituye dicha relación. Es decir, según como se establece la situación educativa, el profesor y el alumno gozan de unos determinados privilegios, derechos y deberes el uno en relación al otro.

A lo largo de la historia encontramos ejemplos de diferentes situaciones educativas en las que los roles de docente y discente han ido cambiando: podemos citar el ejemplo de la escuela socrática, donde se utilizaba la mayéutica como proceso por el que el maestro hacía aflorar las ideas del aprendiz a través del diálogo.

En el mismo sentido, dando un salto en el tiempo, podemos citar las situaciones de aprendizaje profesional que se daban en la edad media en el contexto de los gremios artesanales. En las escuelas gremiales el aprendiz adquiría su conocimiento al lado del maestro, observándolo en su trabajo y ayudándole ocasionalmente en la realización de tareas concretas.

En la primera mitad del siglo XX, la escuela pasa a ser una institución social consolidada y se considera la educación como un derecho y un deber de los ciudadanos. Es en este momento, cuando surgen una gran cantidad de propuestas de modelos educativos innovadores que subvierten los roles de maestro y alumno característicos de la escuela tradicional.

Así, por ejemplo, John Dewey propone una escuela reestructuradora del orden social en la que adjudica al educador el papel de guía y de orientador de los alumnos (González, 2001). O Ferrer i Guàrdia, que propone el modelo de educación racionalista basado en la pedagogía libertaria de la Escuela Moderna, en el que considera fundamental la creación de un clima de confianza en la escuela basado en una relación de afecto sincero entre el maestro y el alumno (Solà, 2001). También Neil, con la propuesta de Summerhill, destaca la necesidad de establecer una relación educativa basada en la calidez personal y el aprecio mutuo entre el maestro y el alumno (Puig, 2011).

O María Montessori, que apunta como objetivo de la pedagogía científica la preparación de los niños para ser libres y autónomos y otorga al maestro un rol de observador de la actividad y de las necesidades de los alumnos que en lugar de explicar conceptos debe ayudarles a vivir experiencias con la realidad que les aporten aprendizaje (Pla, Cano y Lorenzo, 2011).

Otra visión de la educación que aporta una nueva perspectiva de roles en la relación docente-discente es la que aporta Makarenko que considera que el papel del educador es el de organizar la colectividad como una comunidad educativa puesto que considera que es la participación en esta colectividad lo que educa. Así pues, considera que hay que combinar el aprendizaje de contenidos escolares con la participación en las tareas necesarias para vivir: cultivar los campos, mantener instalaciones, etc. (Trilla, 2011). De manera que en el rol del alumno no sólo considera el enrique-

cimiento personal con nuevos conocimientos sino también su participación activa en la sociedad, lo que le confiere un cierto grado de corresponsabilidad.

Paul Goodman o John Holt llevan la relación educativa hasta el punto de relativizar la función del docente de manera un tanto radical y consideran que no es el maestro, o la escuela, quien educa, sino que es toda la comunidad. Y en base a ello llegan a proponer la objeción escolar puesto que ven la escuela como una institución que alimenta un cierto monopolio de la educación. Apuntan pues a la necesidad de la desescolarización a favor del funcionamiento de las redes educativas (Tort, 2011). Y en esta organización en forma de red que proponen, los roles de experto y aprendiz se distribuyen de forma compleja entre todos los miembros de la sociedad y el rol docente queda diluido entre los adultos, los iguales y los propios recursos de aprendizaje: museos, bibliotecas, medios de comunicación, etc.

Y, finalmente, también cabe citar como un ejemplo más de redefinición de los roles en la relación educativa, la aportación de Paulo Freire cuando propone sustituir la relación vertical de lo que denomina la educación bancaria por una relación educativa horizontal basada en el diálogo y los intereses compartidos por el docente y el discente en el marco de lo que denomina educación dialógica, que presenta como una educación personalizada y creativa centrada en la problematización de las necesidades de cada individuo (Fernández, 2001).

Actualmente, en tanto que la extensión del uso de las nuevas tecnologías durante las últimas décadas está cambiando de manera tan radical el contexto: comunicación, globalización, acceso a la información, desarrollo de las tecnologías, etc., que aboca a la escuela, ahora sí, a reinventarse frente a la necesidad de adaptarse a una realidad que es tan distinta de la de los principios del siglo XX. Y parece que en este contexto será inevitable reformular la relación educativa tal como apunta, a modo de ejemplo entre muchos otros, la propuesta de la Flipped Classroom (en adelante FC) que presentamos en este artículo.

4. LA RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE EL DOCENTE Y EL DISCENTE EN UN MODELO DE FLIPPED CLASSROOM

Como hemos podido comprobar en los apartados anteriores, la relación educativa de los roles docente y discente tienden a ser vasos comunicantes en el sentido que se influyen mutuamente: el estilo de liderazgo y la comunicación del docente se combina con las diferentes situaciones de los estudiantes, desencadenando múltiples contextos de enseñanza-aprendizaje. A continuación analizaremos la situación de aprendizaje en un contexto de Flipped Classroom.

Un factor desencadenante del desarrollo de este modelo pedagógico es la tecnología, dado que esta permite la movicuidad, término que describe la movilidad sumada a la ubicuidad, el acceso a la información desde cualquier lugar y momento (Pisani y Piotet, 2009, p. 269). Todo ello ha llevado a una evolución de las teorías del aprendizaje para adaptarse al contexto actual de sociedad red: de la construcción del conocimiento (constructivismo) pasamos a aprender en sociedad (socioconstructivismo) y a co-construir los saberes (conectivismo) (Guité, 2007).

El origen de la Flipped Classroom tal y como nos explican sus dos pioneros, Bergmann y Sams (2012) en su libro “Flip your classroom: Reach every student in every class every day” se remonta al año 2007. Bergmann y Sams, profesores de química de una escuela de secundaria de Colorado, vieron la necesidad de grabar sus sesiones para que sus alumnos pudieran acceder a ellas en cualquier lugar y momento, tanto porque no habían podido asistir a clase o bien para repasar el contenido de los vídeos. A partir de ahí, los dos profesores, Bergmann y Sams (2012) se preguntaron que podría pasar si grabaran todas sus sesiones y pidiesen a sus alumnos que las viesen

antes de clase, para dedicar el tiempo en clase a resolver dudas y a ayudar a sus alumnos a poner en práctica la teoría.

En un primer momento, la motivación principal de ambos era no perder más tiempo en repetir las lecciones a sus alumnos, pero inmediatamente se dieron cuenta de que su idea iba mucho más allá provocando grandes cambios y beneficios como el aumento de la motivación de sus alumnos, la reducción del ausentismo escolar y la mejora de los resultados académicos (Bergmann y Sams, 2012).

Aunque, por otra parte, también detectaron algunos casos de alumnos que tenían dificultades para seguir el mismo ritmo que sus compañeros. En consecuencia, se dieron cuenta que no podían implementar la FC desde una perspectiva estandarizada en la que todo el grupo de alumnos siguiera los mismos pasos en el mismo momento, sino que, debían establecer un nivel de flexibilidad que permitiera a los alumnos ir a su propio ritmo tanto durante el trabajo autónomo (antes de clase) como en el trabajo en clase. En este sentido se plantearon ir más allá y habilitar diferentes espacios en clase con diferentes niveles y prácticas que permitieran a los alumnos a ir a su propio ritmo y poder atenderlos de manera más personalizada. En consecuencia a este nuevo enfoque aparece el concepto de Flipped learning, traducido como el modelo de aprendizaje invertido (Flipped Learning Network, 2014).

Bergmann y Sams (2014) en su libro “Flipped learning: Gateway to student engagement” se centran justamente en el modelo de aprendizaje invertido, el cual consideran que es una evolución de la FC que potencia aún más el aprendizaje centrado en el estudiante. Así como la FC sobretodo basa su estrategia en presentar la teoría antes de clase para ponerla en práctica durante la clase, continúa teniendo una inclinación hacia el profesor que pone a disposición de sus alumnos el contenido antes de clase, aunque siempre teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje. En este sentido, la FC es una etapa que conduce al aprendizaje invertido para centrarse aún más si cabe, en el estudiante.

El aprendizaje invertido definido por Flipped Learning Network (2014) al que hacen referencia también Bergmann y Sams (2014) es un enfoque pedagógico en el que la teoría se traslada a un espacio de aprendizaje individual, por lo general aunque no exclusivamente, a través de vídeos, y el espacio de grupo se transforma en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo en el que los profesores resuelven las dudas de los estudiantes y los guían durante el proceso de aprendizaje que conlleva experiencias más ricas y más significativas para ellos.

En definitiva, la FC es un primer paso hacia el aprendizaje invertido, o dicho de otra manera, el aprendizaje invertido será la evolución de la FC. En este estudio presentamos una experiencia de FC como primera etapa hacia el aprendizaje invertido que pone de manifiesto los beneficios del modelo en relación a los roles del profesor y del estudiante. Hay que tener en cuenta que no estamos hablando de un modelo que determina cada uno de los pasos que debemos hacer, sino que tal y como señalan Bergmann y Sams (2014) no existe una única estrategia que funcione para cualquier caso y momento, sino que cada profesor puede personalizar su versión y sus estrategias pensando en las necesidades de sus estudiantes. Además, Ojando, Simón, Prats y Àvila (2015) constatan la posibilidad de implementar la FC en diferentes contextos o tipologías de centros.

En resumen, la FC ayuda a los docentes a romper con el modelo tradicional centrado en el profesor (Tourón, Santiago y Díez, 2014) y la clase magistral como herramienta principal de enseñanza, hacia un enfoque más centrado en el estudiante (Sams y Bergmann, 2013) para que desarrolle su capacidad de aprender de manera autónoma a través de los materiales que el profesor le facilita y aprovechar el tiempo de clase para resolver dudas y consolidar el aprendizaje en un entorno

de colaboración, donde el profesor tiene más tiempo para acercarse a sus estudiantes y acompañarles durante todo el proceso. Por lo tanto, la FC propone un cambio de rol de los profesores y en consecuencia de los estudiantes para que finalmente evolucione a un modelo de aprendizaje invertido.

Algunos de los cambios que ha propiciado la tecnología y, sobre todo, Internet, en relación a los roles docente y discente están estrechamente relacionados con el planteamiento de la FC expuesto anteriormente y se pueden sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Cambios pedagógicos propiciados por la tecnología digital.

Categoría	Antes	En la actualidad
Focalización en	Cómo enseñar	Cómo aprender
Fuente conocimiento, modos de aprender	Docente, libro de texto, monomodal. Oralidad y lectura. Cultura impresa	En red y en la red, multimedia, multimodal. Audiovisual e informática.
Rastro	Anónimo	Identidad digital, deja rastro
Material / transmisor	Papel (libros, revistas, documentos)	Pantalla (sitios web, redes sociales HTML, Vídeo)
Lugar aprendizaje	Aislado, presencial, puntual	Conectado, invisible, ubicuo, permanente
Espacios	Formales y no formales	Tercer espacio: cualquier lugar. Conectado, invisible
Autonomía	Dependencia, individuo	Autonomía, socialización
Internet como	Visitante	Residente
Interacción, Creatividad	Aumento de la interacción y la capacidad de creación	

Fuente: Elaboración propia (2017), adaptado de Trujillo, (2014)

La constatación de que con la tecnología digital los estudiantes pueden aprender en cualquier momento y sobre cualquier tema imaginable trae como consecuencia la posibilidad (que la FC pretende potenciar) de una mayor autonomía e independencia del alumnado (Trujillo, 2014). La FC exige más responsabilidad a los protagonistas del acto didáctico: los profesores no pueden ir a clase sin antes haber preparado el material docente y planificado el trabajo previo de los alumnos y estos, a su vez, no pueden ir a clase sin haber estudiado y trabajado previamente los contenidos. También les exige una mayor capacidad de adaptación y proactividad: tienen que buscar respuestas a problemas reales actuales y prepararse para un mundo futuro incierto y cambiante por naturaleza. Para ello es necesario buscar nuevas fórmulas, explorar caminos no recorridos anteriormente. De esta manera, la FC, en alianza con la tecnología, aporta de manera intrínseca el fomento de la creatividad y los valores superiores en la taxonomía de Bloom en la era digital (Churches, 2009). Ya no importan solo los contenidos sino la capacidad de aplicarlos, las habilidades sociales y las actitudes personales con las que afrontar los retos. Crear se ha simplificado, aspecto que permite dedicar el tiempo presencial en las aulas universitarias a tareas más significativas de debate, análisis, evaluación, publicación y creación.

Por lo que respecta a la relación que se establece entre docente y discente, en la actualidad se tiende a lo que Prensky (2011) denomina pedagogía de la coasociación, según la cual el profesor no cuenta o expone mientras que los alumnos pasan de un rol pasivo a activo y proactivo, provocando máxima implicación y enseñando a sus iguales cuando es necesario.

Los cambios pedagógicos que propugna el modelo Flipped Classroom se pueden sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Cambios pedagógicos propiciados por el modelo Flipped Classroom.

Categoría	Modelo tradicional	Cambios y propuestas del modelo Flipped Classroom
Rol docente	Enseñar	Guiar, acompañar, aprender con y de los alumnos, facilitar
Rol discente	Aprender	Aprender de manera autónoma y colaborativa
Taxonomía de Bloom	Adquisición y profundización de conocimiento	Creación de conocimiento (además de las dos anteriores)
Aprendizaje basado básicamente en	Conocimientos (saber)	Competencias: conocimientos (saber), aptitudes (saber hacer), actitudes (ser)
Materia	Disciplinar	Interdisciplinar
Centrado en el	Docente	Alumno
Aprendizaje	Individual	Autónomo y colaborativo
Fases de la clase del docente	Antes: preparación, selección de materiales Durante: exposición, explicación Después: evaluación final	Antes: preparación, planificación, creación de los materiales Durante: acompañamiento, guía, discusión, provocación, incentivación, etc. Después: coevaluación, revisión En todas las fases: evaluación continuada, coevaluación
Fases: de la clase del estudiante	Antes: sin tareas, los conceptos se asimilan en clase Durante: tomar apuntes, seguimiento Después: memorización de los contenidos	Antes: asimilación de los contenidos teóricos de manera autónoma Durante: resolución de dudas, creación compartida de conocimiento Después: revisión, autoevaluación
Motivación, esfuerzo, papel	Docente: activo Discente: pasivo no necesariamente motivado	Docente y discentes interactivos y proactivos. Necesariamente motivados
Agrupación y atención	Grupal	Flexible, preferentemente con pequeños grupos de trabajo. Permite la atención a la diversidad

Fuente: Adaptado de Santiago (2015) y Miralpeix (2014)

En conclusión, la tecnología ha propiciado un cambio radical en la manera como se aprende y ha permitido, por fin, que la pedagogía pueda conseguir su añorado anhelo de centrarse en el alumno. El modelo Flipped Classroom va en este sentido y, en consonancia con este nuevo contexto, cambia los roles de los protagonistas del acto didáctico (docente y discente). Promueve una mayor interacción y creatividad que pretende aprovechar y enriquecer el valor del tiempo presencial en las aulas con experiencias basadas en el conocimiento previo adquirido autónomamente por el alumno. Promociona el empoderamiento en la consecución de una mejor educación, adecuada al momento que vivimos.

Los cambios generados con la Flipped Classroom se pueden sintetizar en una frase: “Para mí, lo fundamental de este modelo es que me permite centrarme en el alumnado para que este sea el verdadero protagonista de su aprendizaje” (Fernández. 2017, p.3).

5. EL PROYECTO PICI. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Como ejemplo de incorporación de la innovación educativa en la universidad en la que los roles del discente y el docente, según como veremos en las conclusiones, cambiaron, se presenta el Proyecto de incorporación de la clase inversa (PICI). Este se desarrolló bajo una metodología de investigación-acción (Latorre, 2008) y los investigadores, en este caso profesores, participaron en la experiencia, reflexionaron sobre ella y la evaluaron. Así pudieron aplicar directamente las conclusiones en posteriores ciclos de investigación. En este caso el proyecto PICI tuvo dos ciclos de investigación-acción durante los cursos 2014-15 y 2015-16, en los cuales se aplicó la Flipped Classroom en diferentes asignaturas universitarias de los estudios para la obtención del título de maestro en educación primaria y también se aplicó en tres escuelas de primaria, concretamente en el ciclo superior (10-12 años).

Los objetivos del proyecto fueron aplicar el modelo Flipped Classroom en diferentes materias y valorar si éste era aplicable tanto en los estudios de maestro como en las escuelas de primaria y así poder compartir un mismo modelo docente.

Los datos de la muestra de PICI de este artículo son los de los cursos 2014-2015 y 2015-2016 todos ellos de estudiantes universitarios, de entre 20 y 43 años, del grado de educación primaria, las asignaturas que se invirtieron fueron: Usos de la tecnología de la información y la comunicación en la escuela, Diseño de materiales didácticos, Didáctica de las matemáticas y Didáctica de la música.

Concretamente participaron 98 estudiantes (N=98): 43 durante el curso 2014-2015 y 55 durante el curso 2015-2016. En la tabla siguiente se muestra su distribución por género.

Tabla 4. Género de los participantes universitarios de PICI.

Género	N
Mujeres	76 (77,6%)
Hombre	22 (22,4%)

Para conocer mejor a la muestra estudiada, se les preguntó acerca de sus experiencias previas con la Flipped Classroom y los resultados se pueden ver en la tabla siguiente.

Tabla 5. Conocimientos previos sobre Flipped Classroom.

Pregunta	Curso 2014/15		Curso 2015/16	
	Sí	No	Sí	No
¿Habías oído hablar antes de la Flipped Classroom?	8 (18,6%)	35 (81,4%)	21 (31,2%)	34 (61,8%)
¿Habías experimentado antes una clase con Flipped Classroom?	3 (9,3%)	40 (90,7%)	16 (29,1%)	39 (70,9%)

En general podemos considerar que tanto el conocimiento como la experimentación con la Flipped Classroom antes del estudio son bajo entre los estudiantes participantes, pero vemos que, a lo largo de los dos cursos de aplicación del programa, este ha cambiado y han aumentado significativamente las cifras entre los que sí que tenían conocimientos o experiencias previas. Este

cambio en la muestra, seguramente es debido a la propia expansión de la Flipped Classroom entre alumnos y profesorado de la universidad o, quizás, a los efectos del propio programa, en el que ya se contaba en que los sujetos, profesores y estudiantes, al ser una investigación acción irían cambiando a lo largo del estudio.

En proyecto PICI se utilizaron diferentes instrumentos dependiendo del colectivo al que iban dirigidos, todos ellos se validaron a través de pruebas piloto que permitieron ajustar los formularios o a través de grupos de expertos. Concretamente se utilizaron formularios y focus group. Los formularios utilizados con los estudiantes universitarios, de los que se muestran los resultados en este artículo, son una adaptación Driscoll (2012), que recogen la percepción que estos tienen sobre diferentes aspectos relacionados con la Flipped Classroom, estos se administraron on-line a través de un formulario creado con Google Forms y se validaron con una prueba piloto con estudiantes universitarios de la asignatura de Gestión de la información y tecnologías de la información y la comunicación.

Los datos recogidos con los diferentes instrumentos se categorizaron en 4 dimensiones relacionadas con el modelo didáctico que son:

- Contenidos y materiales utilizados
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Gestión del aula
- Evaluación

También se recogieron datos relativos a la aceptación del modelo y datos psicométricos. Estos datos se han trabajado cuantitativamente a través de un análisis de frecuencias utilizando el programa SPSS.

Los datos que aquí se muestran tienen diferentes limitaciones que se han de tener presentes en el momento de leerlos. La primera se refiere a la propia metodología ya que al ser una investigación-acción, el propio investigador es a la vez sujeto e interviene en el proceso y lo hace evolucionar para mejorar. Si bien desde una perspectiva educativa esto tiene todo el sentido, desde un punto de vista cuantitativo introduciría muchas variables extrañas en el proceso imposibles de cuantificar. Cabe destacar también la limitación de la muestra que imposibilita la generalización de las conclusiones.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se muestran a continuación se han estructurado en dos partes: La primera muestra datos relacionados con la valoración del modelo de Flipped Classroom por parte de los estudiantes universitarios, la segunda parte muestra la percepción de estos estudiantes en relación a diferentes aspectos relacionados con la Flipped Classroom entendida como una innovación pedagógica. Estos últimos se han agrupado en las 4 dimensiones mencionadas anteriormente.

A nivel general, cabe decir que los estudiantes acogieron positivamente la Flipped Classroom y esto se puede apreciar en diferentes preguntas de carácter general que se les hicieron, tales como:

Tabla 6. Valoración de la experiencia con Flipped Classroom.

Respuesta	Valores
Positiva	95 (96,9%)
Negativa	1 (1,0%)
No válidos	2 (2,0%)

De esta tabla, destaca el valor de un 96,9% de los estudiantes consideraron que su participación en una asignatura estructurada bajo el modelo de Flipped Classroom fue positiva.

Tabla 7. ¿Utilizarás la Flipped Classroom con tus futuros alumnos?

Respuesta	Valores
Si	60 (61,2%)
Si con matices	32 (32,7%)
No	5 (5,1%)
No valido	1 (1,0%)

Un 61,2% de los estudiantes consideran que utilizaran la Flipped Classroom con sus futuros alumnos. A este porcentaje, cabría sumarle un 32,7% de estudiantes que, si bien lo harían, aportan matices a su respuesta, estos dicen: “Si, pero me hace falta más formación”, “no en todas las materias” (sin especificar cuáles sí o no), “si pero solamente en ciclo superior”, “si, pero solo para introducir los temas”, “depende de la clase”, “depende del centro y los recursos disponibles”, etc.

Los que optaron por el no, especificaron: “No, prefiero planteamientos más próximos a la naturaleza y sin tecnología”, “no porque aún no sé aplicarla”, “no, no creo que sea necesaria”, “no porque no sabré si los alumnos realizan un aprendizaje satisfactorio”.

A continuación, se exponen y discuten los resultados, agrupados en las categorías especificadas anteriormente y relacionados con los roles del docente y del discente, así:

Tabla 8. Ítems sobre los cambios en el modelo didáctico en relación a los contenidos y materiales utilizados.

Ítem	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los materiales y recursos son de fácil acceso.	0 (0,0%)	4 (4,1%)	51 (52,0%)	43 (43,9%)
Se utilizan diferentes recursos y materiales.	0 (0,0%)	4 (4,1%)	46 (46,9%)	48 (49%)
Los materiales didácticos combinan todo tipo de formatos (texto, vídeo, audio).	0 (0,0%)	4 (4,1%)	35 (35,7%)	59 (60,2%)
Los materiales se adaptan a todo tipo de niveles de aprendizaje.	0 (0,0%)	14 (14,3%)	47 (48,0%)	37 (37,8%)
Todos los materiales y recursos son digitales.	0 (0,0%)	3 (3,1%)	60 (61,2%)	35 (35,7%)
Los materiales y los recursos me ayudan a seguir mejor mi ritmo de aprendizaje.	0 (0,0%)	7 (7,1%)	58 (59,2)	33 (33,7%)

En relación a los contenidos y materiales, los estudiantes en todas las afirmaciones hacia el bastante o mucho. En ninguno de los casos, han escogido la opción “Nada”.

Según los estudiantes los materiales y recursos en casi un 100% son digitales, y por lo tanto se pone de manifiesto como la tecnología está integrada en la FC, un factor que según Pisani y Piottet (2009) puede ser el desencadenante del desarrollo de este modelo pedagógico, dado que esta

permite la movicuidad, término que describe la movilidad sumada a la ubicuidad, el acceso a la información desde cualquier lugar y momento. De ahí que valoren positivamente el acceso a los materiales y recursos ofrecidos en la aplicación de la FC.

Los estudiantes consideran que los contenidos de la materia son de fácil acceso en un 52% bastante y en un 43,9% mucho, como también piensan que combinan “bastante” (35,7%) y “mucho” (60,2%) todo tipo de formatos. En este sentido, tal y como podemos ver en la Tabla 3 sobre los “cambios pedagógicos propiciados por la tecnología digital” la fuente de conocimiento deja de estar únicamente el docente y el libro de texto para estar en red y en la red, ser multimedia y multimodal (distintos formatos y formas). Como también, en la misma tabla 3 observamos que pasamos de papel (libros, revistas, documentos) a la pantalla (sitios web, redes sociales, HTML, vídeo).

Por último, cabe destacar que los estudiantes afirman que los recursos utilizados durante la FC les ayudan a seguir mejor su ritmo de aprendizaje decantándose hacia el bastante en un 59,2% y mucho el 33,7%. Tal y como Bergmann y Sams (2014) aconsejan que para implementar la FC hay que habilitar diferentes niveles y prácticas que permitan a los alumnos ir a su propio ritmo y poder atenderlos de manera más personalizada.

Tabla 9. Ítems sobre los cambios en el modelo didáctico en relación a estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Ítem	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El profesor pasa a ser un guía del aprendizaje de los estudiantes.	0 (0,0%)	6 (6,1%)	39 (39,8%)	53 (54,1%)
El aprendizaje es más activo y experiencial.	0 (0,0%)	7 (7,1%)	31 (31,6%)	60 (61,2%)
Los alumnos adquieren habilidades de creación, evaluación y análisis.	0 (0,0%)	7 (7,1%)	53 (54,1%)	38 (38,8%)
Se adquiere un aprendizaje más significativo (se integran mejor los contenidos de aprendizaje).	2 (2,0%)	2 (2,0%)	49 (50,0%)	45 (45,9%)
El alumno adquiere habilidades de aprendizaje autónomo.	0 (0,0%)	3 (3,4%)	39 (44,3%)	46 (52,3%)
Con la Flipped Classroom tengo más ganas de seguir aprendiendo.	1 (1,1%)	9 (10,2%)	46 (52,3%)	32 (36,4%)

En la categoría sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se relacionan con la FC, los estudiantes han situado sobre todo sus respuestas entre el bastante y el mucho en cada uno de los ítems de la tabla 9.

Según la impresión de los estudiantes sobre la FC el profesor pasa a ser un guía del aprendizaje de los estudiantes en un 39,8% “bastante” y en un 54,1% “mucho”, solamente el 6,1% se han decantado por el “poco”, afirmando lo escrito en la tabla 4 cuando se refiere al rol docente que guía, acompaña, facilita y aprende con los estudiantes y de ellos.

Además, los estudiantes consideran que con la FC el aprendizaje es más activo y experiencial, en un 31,6% bastante y aún más en un 61,2% mucho, afirmaciones que los aproximaría a las concepciones educativas ya formuladas en el siglo anterior por María Montessori, entre otros, cuando se defendía la experimentación y la actividad como parte fundamental del aprendizaje.

Los estudiantes opinan que con la FC han podido adquirir (54,1% bastante; 38,8% mucho) ha-

bilidades de creación, evaluación y análisis, coincidiendo también con la tabla 4, concretamente en relación a las fases de la clase del estudiante en la cuales destaca el antes (asimilación de los contenidos teóricos de manera autónoma), el durante (resolución de dudas, creación compartida de conocimiento) y el después (revisión, autoevaluación), así como el fomento de las habilidades de pensamiento superior de la taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2009). De esta manera, podríamos relacionar estos resultados con los cambios propiciados por la tecnología digital de la tabla 2 como, por ejemplo, el aumento de la capacidad de creación.

Así, como también, los estudiantes perciben que con la FC adquieren un aprendizaje más significativo (50% bastante y 45,9% mucho) que coincide con las afirmaciones de Bergmann y Sams (2014) que consideran que la FC conlleva a experiencias de aprendizaje más ricas y más significativas para los estudiantes.

En este sentido afirman que tienen bastantes (52,3%) y muchas (36,4%) ganas de seguir aprendiendo con la FC, de ese modo los estudiantes se muestran motivados para seguir aprendiendo bajo el modelo de la FC tal y como señalan Bergmann y Sams (2012) que uno de los beneficios de la FC es el aumento de la motivación de los estudiantes.

Casi un 100% (44,3% bastante; 52,3% mucho) de los estudiantes ponen de manifiesto que han podido adquirir habilidades de aprendizaje autónomo con la FC, tal y como afirman Bergmann y Sams (2013) cuando destacan que la FC tiene un enfoque más centrado en el estudiante para que desarrolle su capacidad de aprender de manera autónoma. Así mismo se podría establecer una relación directa con el estilo de liderazgo transformacional de Burns (1978).

Estos datos, también estarían en consonancia con los descritos en la tabla 3 “cambios pedagógicos propiciados por el modelo de la FC” en la que se especifica que el rol del discente es aprender y a su vez, enseñar de manera autónoma y colaborativa.

Tabla 10. Ítems sobre los cambios en el modelo didáctico en relación a la gestión del aula.

Ítem	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Permite conocer mejor las capacidades de los estudiantes	3 (3,1%)	12 (12,2%)	63 (64,3%)	20 (20,4%)
Permite conocer mejor las necesidades de los estudiantes	1 (1,0%)	18 (18,4%)	47 (48%)	32 (32,7%)
Permite atender mejor la diversidad del aula	1 (1,0%)	15 (15,3%)	46 (46,9%)	36 (36,7%)
Permite plantear actividades más interactivas	1 (1,0%)	4 (4,1%)	30 (30,6%)	63 (64,3%)
La gestión del tiempo respeta los diferentes ritmos de aprendizaje	1 (1,0%)	11 (11,2%)	53 (54,1%)	33 (33,7%)
Se interacciona más con el profesor en el aula	1 (1,0%)	8 (8,2%)	58 (59,2%)	31 (31,6%)
Se interacciona más con el profesor fuera del aula	3 (3,1%)	25 (25,5%)	43 (43,9%)	27 (27,6%)
Se interacciona más con los compañeros en el aula	0 (0,0%)	16 (16,3%)	34 (34,7%)	48 (49%)
Se interacciona más con los compañeros fuera del aula	2 (2,0%)	28 (28,6%)	40 (40,8%)	28 (28,6%)

La tendencia de las respuestas, de esta tabla igual que en las tablas anteriores, se sitúa entre el “bastante” y “mucho” pero en este caso, también encontramos respuestas en el “poco” y “nada” aunque en porcentajes inferiores.

Los estudiantes consideran que la FC permite conocer mejor las capacidades de los estudiantes

(64,3% bastante y 20,4% mucho), solamente un 12,2% cree que poco. También, consideran que permite conocer mejor sus necesidades (48% bastante y 32,7% mucho). En este caso un 18,4% creen que poco.

Los estudiantes creen que la FC permite atender mejor la diversidad del aula (46,9% bastante y 36,7% mucho). Solamente un 15,3% creen que poco. En este sentido, opinan que la gestión del tiempo respeta los diferentes ritmos de aprendizaje (11,2% poco, 54,1% bastante y 33,7% mucho). Estos resultados reafirman la idea de Bergmann y Sams (2014) de dar un paso más allá, y habilitar diferentes espacios en clase con diferentes niveles y prácticas que permitieran a los alumnos ir a su propio ritmo y poder atenderlos de manera más personalizada.

Hay más unanimidad en la afirmación relacionada con que la FC permite plantear actividades más interactivas (30,6% bastante y 64,3% mucho).

Por otra parte, afirman en un 59,2% bastante y 31,6% mucho que con la FC se interacciona más con el profesor en el aula. Podríamos relacionar estos resultados con la idea de liderazgo transformacional de Burns (1978) ya que la FC potencia esta relación entre el profesor y los estudiantes y el centro de gravedad no recae en el docente sino en los alumnos, enfatizando la reciprocidad y la bidireccionalidad. Del mismo modo con la FC se ponen en juego los diversos estilos de liderazgo de Hersey y Blanchard (1988), en consonancia con cada situación.

Contrariamente, fuera del aula los porcentajes quedan más repartidos, un 25,5% de los estudiantes consideran que la interacción fuera del aula con el profesor es poca, un 43,9% es bastante y un 27,6% es mucha.

En relación a la interacción con los compañeros, destacan más interacción en el aula que fuera del aula, aunque la diferencia es mínima. En el aula los porcentajes se reparten entre el poco (16,3%), bastante (3,7%) y mucho (49%). Fuera del aula se reparten entre el nada (2%), poco (28,6%), bastante (40,8%) y mucho (28,6%). Resultados que refuerzan los cambios propiciados por el modelo de la FC que encontramos en la tabla 4 en la que afirma que el docente y discentes interactúan entre ellos y son proactivos y permite la atención a la diversidad, la agrupación flexible y el aprendizaje colaborativo, tal y como propugnan Bergmann y Sams (2012, 2014).

Tabla 11. Ítems sobre los cambios en el modelo didáctico en relación a la evaluación.

Ítem	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La evaluación es continua.	0 (0,0%)	6 (6,1%)	41 (41,8%)	51 (52,0%)
Se evalúan las competencias del estudiante.	0 (0,0%)	6 (6,1%)	56 (57,1%)	36 (36,7%)
La evaluación tiene en cuenta el progreso del estudiante.	0 (0,0%)	9 (9,2%)	40 (40,8%)	49 (50,0%)
Se utilizan diferentes sistemas de evaluación (más allá del examen).	0 (0,0%)	5 (5,1%)	40 (40,8%)	53 (54,1%)
Se utiliza la coevaluación	2 (2,0%)	6 (6,1%)	41 (41,8%)	49 (50,0%)
Se tiene en cuenta la autoevaluación	2 (2,0%)	10 (10,2%)	38 (38,8%)	48 (49%)

En relación a la evaluación, cabe destacar que tal y como hemos observado en las tablas anteriores, en la tabla 11 la tendencia también es “bastante” y “mucho”, aunque en esta tabla observamos que uno de los ítems, concretamente el que se refiere a la autoevaluación, también ha obtenido respuestas en “nada” y “poco” aunque en minoría.

Los estudiantes creen que con la FC la evaluación es continua (41,8% bastante y 52% mucho) y,

por tanto, se evalúan las competencias del estudiante (57,1% bastante y 36,7% mucho) y se tiene en cuenta el progreso de los estudiantes (40,8% bastante y 50% mucho). En este último caso, también ha habido un 9,2% de los estudiantes que han considerado poco. Por otra parte, los estudiantes consideran que se utiliza la coevaluación (41,8% bastante y 50% mucho) y la autoevaluación (38,8% bastante y 49% mucho). Estos resultados coinciden con la clasificación propuesta por Santiago (2015) adaptada de la tabla 3 “cambios pedagógicos propiciados por el modelo de la FC” y adaptada en este artículo concretamente con las fases de la clase del docente cuando afirma que la FC propone en todas las fases: evaluación continuada y coevaluación.

7. CONCLUSIONES

La Flipped Classroom, según la visión de los estudiantes, se considera un buen modelo pedagógico que produce cambios significativos en los roles del docente y del discente. Concretamente:

- En el caso del docente deja de ser el líder individual para adoptar el rol del líder transformacional que guía, acompaña, aprende con y de los estudiantes e interacciona con ellos, facilita el aprendizaje, atiende a la diversidad del aula, personaliza los materiales, hace una evaluación continua y utiliza diferentes sistemas de evaluación (autoevaluación, coevaluación).
- En el caso del discente, este alcanza progresivamente grados de autonomía que le llevan a aprender de manera más autónoma y colaborativa. Interacciona con el profesor y con sus compañeros, coevalúa, autoevalúa y está más motivado.

Los materiales, según afirman los estudiantes universitarios, son mayoritariamente digitales, de fácil acceso y se presentan en diferentes formatos. Esto permite que se adapten a cualquier nivel y les ayuda a seguir mejor su propio ritmo de aprendizaje.

Con la FC y según la percepción de los estudiantes universitarios encuestados:

- El aprendizaje es más activo y experiencial.
- Se adquieren habilidades de orden superior.
- El aprendizaje es más significativo.
- Se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Se evalúan las competencias de los estudiantes y su progreso.

Cabe destacar que con la Flipped Classroom se fomentan los objetivos básicos relacionados con el liderazgo transformacional y situacional. El docente conoce mejor las capacidades y necesidades de los estudiantes, atiende la diversidad del aula, facilita la interacción con el profesor y los compañeros.

Como última conclusión, este estudio nos ha permitido analizar el modelo de la Flipped Classroom de acuerdo con la dinámica de las instituciones que aprenden.

Finalmente, a modo de prospectiva, a partir del proyecto de incorporación de la clase invertida y de los resultados presentados anteriormente, destacamos dos posibles propuestas. Por una parte, se realizará durante los próximos cursos, formación a los profesores de los Grados de Educación Infantil y Primaria para que los estudiantes tengan la oportunidad de poder experimentar en primera persona los cambios que propone por este modelo pedagógico, con el fin de poder hacer

transferencia en su futura praxis profesional. Por otra parte, se seguirá investigando la influencia de los cambios que la FC ocasiona en los roles del docente y discente y la relación entre ellos en la universidad; no solamente en los grados de Educación, sino que también, en otros estudios y universidades.

REFERENCIAS

- Álvarez de Mon, S. (1997). Liderazgo transformador. *Harvard Deusto Business Review*, (77), 49-57.
- Bennis, W.G. (2000). El fin del liderazgo. *Harvard Deusto Business Review* (95), 4-12
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nova York: Harper & Row.
- Castanyer, O. (2014). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (1), 39-55.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Driscoll, T. (2012). *Flipped learning and democratic education: The complete report*. Recuperado de: <http://www.flipped-history.com/2012/12/flipped-learning-democratic-education.html>
- Fensterheim, H. y Baer, J. (1993). *No diga sí cuando quiere decir no*. Barcelona: Grijalbo.
- Fernández, J.A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-341). Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (2017). *Flipped Classroom y el aprendizaje por competencias en lengua castellana y su literatura* (The Flipped Classroom, revista mensual, marzo 2017). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B2Mmjw7JTvx6X0NZMVZpV09yYTA/view>
- Fisher, R. y Sharp, A. (1999). *El liderazgo lateral*. Barcelona: Gestión 2000.
- Flipped Learning Network (2014). *Los 4 pilares del aprendizaje invertido: F-L-I-P*. Recuperado a <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Ed. XXI
- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 15-37). Barcelona: Graó.
- Guité, F. (2007). *Relief contre la planéité, Constructivisme, socioconstructivisme et connectivisme*. Recuperado de <http://www.francoisguite.com/2007/10/constructivisme-socioconstructivisme-et-connectivisme/>
- Hersey, P., y Blanchard, K. (1988). *Management of Organizational Behavior: Utilizing human resources*. NY: Prentice-Hall, Inc.
- Hunter, J.C. (1999). *La paradoja*. Barcelona: Urano

- James, J. (1998). *Habilidades de liderazgo para una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Kernberg, O. F. (1998). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Baelona: Paidós.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López-Vicente, P. (2006). Comunicació i lideratge: dos epicentres de l'escola. *Revista ORATGE. Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca*, (25).
- López-Vicente, P. (2006). Liderazgo y gestión de los recursos humanos en la escuela. En A. Geis y J. Longás (coord). *Dirigir la escuela 0-3*. (pp. 117-138). Barcelona: Graó.
- López-Vicente, P. (2008). *Espais d'aprenentatge. Idees, estratègies i reflexions*. Valldoreix: MEGSJ-Drecera.
- Maccoby, E.E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: parent-child interaction. En E.M. Hetherinton y P.H. Musen (Eds). *Handbook of Child Psychology. Vol.IV: Socialization, Personality and Social Development*. (pp. 1-101). NY: Wiley.
- Marina, J. A. (2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama
- Miralpeix, A. (2014). *Aproximació a les competències digitals musicals i la seva didàctica als estudis de grau de mestre en educació primària. Estudi de casos múltiple en la menció d'educació musical de les universitats catalanes* [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/273977>
- Ojando, E. S., Simón, J., Prats, M. A., y Àvila, X. (2015). Experiencia de flipped classroom en tres escuelas de Educación Primaria de Barcelona. *Comunicación y pedagogía*, (285-286), 53-58.
- Pisani, F. y Piotet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes: Cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pla, M., Cano, E., y Lorenzo, N. (2001). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-92). Barcelona: Graó
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. UE: Ediciones SM
- Puig, J. M. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.151-176). Barcelona: Graó
- Sams, A., y Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational leadership*, 70(6), 16-20.
- Santiago, R. (2015). *Visión – What is the Flipped Classroom*. Recuperado de: <http://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>
- Senge, P. (1992). El liderazgo de las organizaciones que aprenden. En F.Hesselbein; M.Goldsmith y R.Beckhard (eds). *El líder del futuro*. Bilbao: ed. Deusto (p.71-88)
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Smith, M.J. (1991). *Sí, puedo decir no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.
- Solà, P. (2001). *Educació i societat a Catalunya*. Lleida: Pagès Editors S.L.
- Solà, P. (2001). Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-67). Barcelona: Graó.

Tort, A. (2001). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-295). Barcelona: Graó.

Tourón, J.; Santiago, R., y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Digital-Text.

Trilla, J. (2001). Antón Semionovitch Makarenko y otras pedagogías marxistas. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 123-149). Barcelona: Graó.

Trujillo, F. (Coord.) (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. (1998). *Cómo enseñar* 4ª ed. (pp. 91-113). Barcelona: Graó.

Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico

Elena Carrillo Álvarez^{*a}, Mireira Civís Zaragoza^b, Tomàs Andrés Blanch^c,
Eduard Longás Mayo^d y Jordi Riera Romaní^e

Universidad Ramon Llull. Facultat de Ciències de la Salut Blanquerna^a, Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna^{bcd}. Grupo Investigación PSITIC, Barcelona, España.

Recibido: 12 mayo 2017

Aceptado: 14 diciembre 2017

RESUMEN. El hecho de finalizar la escuela o abandonarla es un hito fundamental en la vida académica, personal y profesional de una persona. El nivel socioeconómico de pertenencia ha sido señalado como principal predictor de fracaso escolar, hecho que ha podido dificultar el desarrollo de acciones para la mejora del éxito escolar. Nuestro objetivo es identificar elementos individuales, familiares, escolares y comunitarios que, más allá del nivel socioeconómico, condicionan el éxito escolar. Para ello realizamos una revisión de la literatura en la que se exploran los condicionantes más destacados de cada uno de los cuatro ámbitos. El artículo concluye con una discusión sobre su efecto, importancia, interacciones y posibles implicaciones para la práctica, que confirman que la prevención del fracaso escolar debería ir más allá de la escuela para abordar la complejidad del fenómeno.

PALABRAS CLAVE. éxito educativo; rendimiento escolar; familia; escuela; comunidad.

Determinants of school success and failure in low-income environments.

ABSTRACT. Finishing or leaving school is a key milestone in the academic, personal and professional life of any individual, especially for those in vulnerable socioeconomic contexts. The socioeconomic position has been widely recognized as the main determinant and predictor of school failure, which may have hindered the development of actions to improve school success. Thus, our aim is to identify elements from the individual, family, school and community spheres that condition school success, beyond the socioeconomic context of belonging. A review of the literature is conducted in which the most relevant determinants of these four areas are explored. The paper concludes with a discussion on their impact, significance, effect, interactions and possible implications for practice, which confirms that school failure prevention should be extended beyond school limits.

KEYWORDS. educational success, school achievement, family, school, community.

*Correspondencia: Elena Carrillo Álvarez. Dirección: C/ Cister, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: elenaca@blanquerna.url.edu^a, mireiacz@blanquerna.url.edu^b, tomasab@blanquerna.url.edu^c, eduardlm@blanquerna.url.edu^d, jordirr@rectorat.url.edu^e

1. INTRODUCCIÓN

España encabeza las tasas de abandono escolar temprano, uno de los indicadores de la Unión Europea usados para estimar el fracaso escolar. Según datos del Eurostat (2014) un 23,5% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años abandonó la enseñanza prematuramente, prácticamente el doble de la media comunitaria.

El término fracaso escolar es, en sí mismo, un concepto de contenido impreciso y ambiguo (Marchesi y Hernández, 2003). Habitualmente se refiere a la proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios (Calero, Choís y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2012) aunque a veces también se amplía a aquellos que fracasan en la secundaria postobligatoria (Enguita, Mena y Riviere, 2010). Sin embargo, una mirada más amplia conceptualiza el fracaso escolar como el fracaso no sólo del estudiante, profesor o escuela sino que del sistema educativo en general (CEC, 2005; Marina, 2010; Boada, et al., 2011; Collet y Tort, 2011; Renée y Mcalister, 2011) y hasta de la sociedad en su conjunto (Marchesi y Martín, 2003; Enguita, Mena y Riviere, 2010). Así, una mirada más holística nos acerca a una comprensión compleja e interdependiente del fenómeno que nunca dependerá de un solo factor: la escuela, el niño, la familia, la cultura, el contexto, sino de un conjunto de ellos.

Frente a este hecho, son distintos los estudios que correlacionan fracaso escolar y bajo nivel socioeconómico en el marco del llamado círculo de la pobreza y, aunque ésta no sea completamente determinante, sí que parece propiciar mayor riesgo de fracaso escolar (Escudero, 2005; Moliner García, 2008; Moreno, 2011; OECD, 2012). Del mismo modo, la transición del fracaso escolar a la exclusión social es un proceso con bastante incidencia (Marcus y Sanders-Reio, 2001) aunque borroso, puesto que es difícil identificar un instante temporal que separe de manera nítida un antes y un después de la entrada a la exclusión (Sarasa y Sales, 2009).

Acabar la escuela o abandonarla son dos acontecimientos básicos clave en la vida académica, personal y profesional de una persona (Marcus y Sanders-Reio, 2001), y en el caso de los desfavorecidos sociales tiene mayor impacto. Pero el éxito o fracaso escolar no puede limitarse a una serie de logros cuantitativos conseguidos o no, sino que tiene que ver con la formación cualitativa del individuo y con la consecución de los objetivos que le harán competente en todos sus ámbitos de actuación (Ruiz y Bosque, 1995; Bonal, 2014;), cuestión relevante a la hora de delimitar qué es el fracaso escolar y cuáles son sus condicionantes.

En cierto modo hablamos de fracaso escolar con cierta perspectiva de fracaso educativo, en el sentido que el fracaso no es meramente académico, idea que acabaría confirmando un reduccionismo en su concepción y conduciendo a una simplificación de las medidas a tomar. En consecuencia, es importante considerar que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca el fracaso, aunque sí que representa la institución que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo (Escudero, 2005). “En el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes” (Escudero, 2005, p. 1).

Cualquier trabajo para la inclusión y cohesión social debe tener en cuenta el fracaso escolar, y la identificación de los condicionantes de este fracaso debería ser un elemento crítico en las políticas de mejora del éxito escolar, que a su vez deberían conducir a un éxito educativo y social. Más allá del recurso retórico que implica hablar en términos de fracaso o éxito escolar, el cambio de acento permite pasar de un enfoque más pasivo (que identifica condicionantes) a uno más proactivo (que trabaja para “neutralizar” estos condicionantes).

Por consiguiente, identificar los condicionantes más comunes, clave o decisivos en el fracaso escolar debería permitir tomar decisiones en relación a dónde poner el foco de atención y dónde actuar para contribuir al éxito educativo, objetivo de obligada inclusión en la agenda política de cualquier país.

Así, el propósito del artículo consiste en identificar condicionantes del éxito escolar en las esferas individuales, familiares, escolares y comunitarias en contextos de bajo nivel socioeconómico. El trabajo, en forma de revisión narrativa, recorre los condicionantes más destacados dentro de cada una de las esferas mencionadas para contrastarlos y discutirlos, llegando a conclusiones en relación a su impacto, importancia, efecto, interacciones y posibles implicaciones para la praxis.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, se llevó a cabo una revisión de la literatura en la base de datos ERIC, Scopus y Google Scholar, así como a través de documentos pertenecientes a la literatura gris (tesis doctorales, publicaciones institucionales, etc.) que profundizan en la relación entre factores pertenecientes a las esferas anteriormente mencionadas y al éxito educativo. La búsqueda se llevó a cabo durante 2015 y no se establecieron límites temporales de publicación. Con la intención de profundizar al máximo en cada uno de los ámbitos, los investigadores distribuyeron las áreas de modo que cada uno focalizó la revisión en una única área: la información recabada, en forma de registro tabulado, se compartió y discutió de forma periódica con el resto del equipo aumentando progresivamente la precisión en los argumentos y la comprensión de las interacciones existentes.

A continuación presentamos los resultados de esta revisión. La tabla I ofrece una visión resumida de éstos.

3. RESULTADOS

3.1 Condicionantes individuales

Entre el conjunto de variables descritas por la literatura como factores incidentes en el éxito o fracaso escolar, destacan fundamentalmente aquellas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por los agentes sociales que, directa o indirectamente, influyen en el desarrollo infantil: familia, escuela, comunidad (Stockton, 2011); más aún cuando estos procesos vinculados a la educación y el desarrollo personal del niño se producen en un contexto de bajo nivel socioeconómico.

No obstante, la relevancia de los factores personales ha quedado soslayada por el hecho de que, en última instancia, la responsabilidad sobre la precariedad infantil reside en los agentes sociales y socializadores y se minimiza el impacto de los condicionantes individuales, estableciendo una correlación directa entre las condiciones externas al niño causantes de la pobreza y su rendimiento académico. En el otro lado tenemos también aquellos autores que identifican las condiciones individuales que llevan al éxito o al fracaso escolar de los alumnos, como pueden ser los factores cognitivos o motivacionales, pero sin relacionarlo con las condiciones de pobreza o precariedad del niño (González-Pienda, 2003; Lozano, 2003). Por ello es necesario identificar aquellos condicionantes individuales que, aunque vengan modulados por factores externos, tienen un efecto en el éxito o fracaso escolar; especialmente en entornos de bajo nivel socioeconómico.

Berliner (2009) aboga por explorar las complejas variables socioculturales, biológicas y psicológicas que subyacen en el rendimiento escolar y que generan una brecha entre los alumnos en función de su estatus social. En este sentido, defiende la idea de que la eficacia de las escuelas es menor sobre los niños en situación de pobreza y que trabajan peor con niños empobrecidos que con afortunados.

De los siete factores externos a la escuela que Berliner identifica como objeto de prevención del fracaso escolar vinculado a la pobreza infantil, cinco de ellos tienen una causa familiar o ambiental, pero con consecuencias en el desarrollo individual del niño que inciden en su rendimiento académico: (1) bajo peso al nacer, cuya correlación con la disminución de las funciones cognitivas es universal, pero mucho más frecuente en situación de pobreza; (2) baja atención médica, que junto a la poca sensibilización familiar o el desinterés limita la asistencia médica en caso de indisposiciones agudas o crónicas; (3) malas condiciones nutricionales, que por falta de ingestas o malos hábitos alimenticios generan falta de energía física y mental y déficits de atención y concentración; (4) estrés producido por la tensión constante en el seno de la familia, estableciéndose una correlación positiva entre pobreza y abuso y agresividad interna, que a su vez puede generar miedo, enfados, violencia y trastorno mental que inciden directa o indirectamente en el rendimiento escolar; y (5) bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión, que afectan directamente el rendimiento académico.

Según Borman y Rachuba (2001), los estudiantes pobres y pertenecientes a minorías sociales, tienen bajos niveles de locus de control y autoeficacia académica, lo cual conlleva una menor resiliencia académica y dificultades para aumentar o mantener la autoestima, ya que ésta puede variar en función de los factores de protección o prevención que cada alumno pueda activar frente a situaciones negativas o estresantes (Henderson y Milstein, 2003). Según estos autores, cuando el estatus del alumno está vinculado más al concepto de minoría que al de pobreza, éste muestra menor disposición a la resiliencia al entender que la condición de pobreza puede cambiar individualmente, mientras que el de minoría depende del entorno.

¿Qué posibilidades hay, pues, de establecer una actitud resiliente en la escuela partiendo de condiciones de pobreza? Según Henderson y Milstein habría que incidir especialmente en el desarrollo de vínculos prosociales, la aceptación de normas y límites, la mejora de las habilidades sociales, la interiorización de sentimientos de pertenencia y respeto, la incorporación de expectativas realistas de éxito y motivación, y la búsqueda y aprovechamiento de oportunidades de promoción, de toma de decisiones y de implicación en proyectos. Este planteamiento coincide con el de García Alegre (2014) que defiende que el éxito educativo no reside sólo en el éxito académico, sino también en el retorno y el impacto social que produce, y en un grado de integración social y laboral que sea satisfactorio.

Blair y Raver (2012) hablan de compensaciones: se activan procesos biopsicosociales compensatorios en contextos de dificultad para hacer frente a las exigencias propias de las diferentes etapas del desarrollo que equilibran el comportamiento gratificante frente al problemático o costoso para el individuo. Esta activación pasa por un modelo de desarrollo complejo y preventivo que parte de investigaciones sobre el estrés fisiológico, las funciones neurocognitivas o las estrategias de autoregulación del niño que van más allá del modelo de inputs y outputs.

Por su parte, Jensen (2013) se refiere a los efectos de la pobreza en el cerebro. Los niños que viven en la pobreza tienen características neuronales diferentes del resto, forjadas por un contexto adverso y transmitidas a través de las condiciones parentales y del propio entorno. Causas como la exposición a toxinas, el estrés crónico, la baja estimulación en habilidades cognitivas o unas relaciones sociales deficientes –discapacidad emocional–, tienen repercusión sobre el rendimiento escolar en aspectos como: problemas de salud y nutrición que dificultan la capacidad de concentración y rendimiento; bajo nivel de vocabulario, que impide el desarrollo de procesos cognitivos más complejos; falta de esfuerzo debido a la falta de esperanza y optimismo; falta de expectativas sobre el futuro y de esperanzas de cambio de rumbo del destino; problemas cognitivos como bajo nivel de atención, distracción, baja capacidad memorística e incapacidad para encontrar solución a los problemas; inseguridad en las relaciones a causa de un déficit de refuerzos positivos en sus hogares; o estrés agudo y crónico que lleva desde la agresividad hasta la pasividad.

3.2 Condicionantes familiares

La influencia del contexto familiar en el rendimiento educativo de los alumnos han sido estudiados desde diversas perspectivas, y el rol de los padres se ha destacado en numerosas ocasiones como un elemento clave no sólo para los propios hijos, sino para todo el sistema educativo (Collet y Tort, 2011; Kidder, 2013). De esta manera, la investigación en este campo se ha centrado por un lado en el estudio del desempeño familiar en casa, es decir, aquellas actividades que las familias realizan en su propio hogar para promover un entorno educativo y, por otro, en las relaciones que las familias mantienen con la escuela. En tercer lugar, y a un nivel superior, se han analizado ampliamente los factores que influyen en estos comportamientos, tales como el nivel educativo de los padres, el capital cultural y social de la familia, las expectativas parentales en relación a la educación de los hijos, la estructura y dinámicas familiares o el estilo parental.

Resulta indudable que cada unidad familiar es un sistema único, con unas características particulares que emergen de su estructura, de la naturaleza de las relaciones que se establecen entre sus miembros (estilo educativo, valores, normas, creencias, etc.) y de los roles que estos asumen (Martínez y Álvarez, 2005). Sin embargo, existen condiciones sociales y económicas que influyen fuertemente en el desempeño educativo de las familias.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el nivel socioeconómico es destacado por la mayor parte de la evidencia científica como el condicionante con mayor impacto sobre los resultados educativos del alumnado. No obstante, existen trabajos que señalan al nivel educativo de los padres -especialmente el de la madre- como el factor que más incide en el rendimiento académico (Enguita, Martínez y Gómez, 2010; Murillo, 2010; Da Cuña, Gutiérrez, Barón, & Labajos, 2014) mientras que para otros este peso recae sobre el ambiente familiar (Lozano, 2003; Gallego, 2008) o incluso lo hace sobre las expectativas educativas de los padres (Jeynes, 2007), siendo este último un factor determinante de las relaciones familia-escuela.

Lo cierto es que, generalmente, el nivel educativo de los padres condiciona no sólo el apoyo instrumental que éstos pueden ofrecer al niño o niña a la hora de estudiar o hacer sus tareas, sino que influye sobre sus actitudes en relación a la educación, los recursos educativos con los que se cuenta en el hogar, el clima educativo en general y la relación que se establece con otros agentes educativos (Marchesi y Hernández, 2003; Martínez et al. 2010).

En realidad, esta diferenciación resulta compleja, ya que todos estos elementos constituyen un entresijo de relaciones multidireccionales. Así, según Llorente (1990), la influencia del nivel socioeconómico sobre los resultados educativos está mediada por el nivel educativo de los padres que, a su vez, condiciona las expectativas, valores y actitudes de éstos en relación a la educación. Sociólogos como Bourdieu (1983) o Coleman (1988) expresaron esta relación en términos de capitales, estudiando cómo la estructura familiar condiciona las relaciones entre sus miembros o capital social, siendo éste el “vehículo” de transmisión del capital cultural, entendido como el conjunto de conocimientos, educación, habilidades y ventajas que una persona posee y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. Cuanto más cohesionada está una familia (y por ende, más capital social existe), mejor es su función educativa (Caplan, Henderson, Henderson y Fleming, 2002; Buote, 2001).

Uno de los elementos más estudiados en relación a la estructura familiar ha sido la tipología de hogar, y el hecho de que los alumnos en familias no tradicionales están en una situación de riesgo aumentado es algo bastante constatado desde la década de los 60 (Ruiz, 2001). Según datos del informe PISA 2003, un 52% de los alumnos que conviven con familiares que no son sus progenitores (tíos, abuelos, etc.) presentan un alto riesgo de fracaso escolar, mientras que este porcentaje se reduce al 41,4% en el caso de familias monoparentales y al 33,2% en el caso de familias nuclea-

res (OCDE, 2005). De hecho, la estabilidad de la familia de origen del alumno es el cuarto factor en las tasas de abandono.

Según Enguita et al. (2010), estas diferencias no se deben al tipo de familia per se, sino al hecho de que los cambios en los modelos de convivencia conllevan procesos dolorosos que afectan al rendimiento escolar, como son la ausencia de un progenitor, la presencia de padres con experiencias traumáticas, la disminución de recursos económicos y la existencia de inestabilidades en la vida familiar.

Así mismo, algunas investigaciones muestran cómo el número de hermanos también está relacionado con el rendimiento escolar (Coleman, 1988; Salas, 2004). En general, ser 2 hermanos se considera la estructura más protectora, y por contra más de 5 hermanos disminuye las calificaciones en relación a la media. También el orden fraterno parece ser relevante, con un efecto negativo en aquellos hijos que han nacido el 5º o 6º dentro de su familia. La hipótesis que sustenta estos datos es la menor atención que la familia puede dedicar a cada uno de sus hijos, aunque algunos autores critican que esta teoría infravalora el soporte educativo y emocional que brindan los hermanos (Stone, 2001; Winter, 2000).

La importancia del clima familiar y el estilo educativo ha sido destacada por numerosos autores y, en general, se señala un estilo parental democrático como positivo para educar a personas adaptadas, maduras, estables e integradas; en contraposición a un estilo autoritario, que tiende a suprimir la capacidad de decisión y el autoconocimiento, y a un estilo permisivo, que carece de normas y límites (Oliva, Parra y Arranz, 2008; Hernando, Oliva y Pertegal, 2012; Lozano, 2003). De hecho, una parentalidad positiva ha demostrado ser un elemento clave para el éxito educativo, así como un importante atenuante de los efectos de la pobreza y la vulnerabilidad (Kiernan y Mensah, 2011).

A su vez, desde la psicología educativa se ha contribuido a entender la correlación entre las relaciones familiares y el rendimiento educativo mediante el concepto de apego. De esta manera, se han establecido vínculos entre el modelo de apego parental y el rendimiento escolar, mediante su efecto en conductas claves para el rendimiento escolar como son: la tolerancia a la frustración, el autoconcepto, la autoeficacia y la capacidad para relacionarse con los demás con sensibilidad y respeto. Así, aquellos alumnos con un apego seguro desarrollan una mayor capacidad para tolerar la frustración y la incertidumbre, una mayor autoestima, un mejor sentido de la eficacia personal y una mayor capacidad para establecer relaciones saludables con los demás alumnos, así como con los profesores (Geddes, 2010). En este contexto es apropiado destacar el rol de la escuela como compensador de un apego parental no seguro en su relación con el éxito escolar.

3.3 Condicionantes escolares

Los condicionantes escolares conforman un conjunto de factores que inciden con claridad en el éxito y fracaso escolar. El interés por descubrir si existen evidencias sobre su repercusión en los resultados del alumnado ha motivado diferentes investigaciones que analizan, por ejemplo: la titularidad de los centros, su nivel de autonomía, el clima escolar, las estrategias pedagógicas, el nivel de financiación, los recursos escolares, el liderazgo, las características del profesorado, etc.; relacionando dichas variables con los resultados académicos.

Una de las líneas abordada por numerosos trabajos estudia la efectividad de los centros escolares en función de la titularidad –pública o privada–; con resultados que, a pesar de algunas excepciones, muestran una tendencia general a favor de la efectividad de los centros privados que cuentan con financiación pública (Dronkers y Robert, 2008). A pesar de esa tendencia general, la investigación ha puesto de manifiesto que dichas diferencias no se deben al factor titularidad, sino a otras variables -individuales y familiares- referidas a los alumnos y al propio centro (Calero y Escardibul, 2007).

En este sentido, hay que tener en cuenta que la distribución de los alumnos entre la escuela pública y la de titularidad privada favorece a esta última, que mayoritariamente cuenta con alumnos cuyas familias tienen mayor nivel socioeconómico y cultural, y suelen tener mejores condiciones y actitudes hacia el aprendizaje (Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007). Por lo tanto, la diferencia en los resultados entre centros de titularidad pública y privada se debe, básicamente, a las características socioeconómicas y culturales de los alumnos del centro educativo y de su entorno (Calero, Escardíbul, Waisgrais y Mediavilla, 2007); dado que el alumnado de características semejantes tiende a concentrarse en el mismo tipo de centros (Marcos y Ubrich, 2017).

Con frecuencia, las políticas educativas han orientado la mejora de los resultados escolares hacia el incremento de la dotación de recursos de los centros educativos. En diferentes estudios se constata que, normalmente, dichos recursos no tienen per se un impacto significativo sobre el resultado de los alumnos (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Pedró, 2012), sino que las mejoras se producen por su gestión o priorización. Por ejemplo, los centros que destinan recursos a la contratación de un orientador, reducen de manera significativa la probabilidad de que su alumnado se sitúe en los niveles de rendimiento más bajos (Calero et al., 2010).

A pesar de que algunos análisis muestran la escasa significatividad en la relación entre autonomía de los centros y resultados académicos (Calero y Waisgrais, 2009), la literatura científica destaca la repercusión positiva de algunos indicadores; especialmente los que se refieren a la autonomía presupuestaria y a la gestión del personal que permite tener atribuciones para contratar al profesorado (Calero et al., 2007; Fuchs y Woessmann, 2004; Clayton, 2007; Forde, McMahon, Hamilton, y Murray, 2014). Estos dos aspectos, tal como señalan Calero et al., (2010), se relacionan con la reducción del riesgo de fracaso escolar, aunque no es posible establecer con claridad cómo influye el grado de autonomía sobre el nivel de dicho riesgo.

En este sentido, en sintonía con las aportaciones de Eyzaguirre (2004), resulta fundamental el rol del director o de la dirección para ejercer un liderazgo que implique a los equipos y que, a su vez, mantenga las expectativas en el potencial de los alumnos por encima de eventuales fracasos. Este aspecto es especialmente importante en centros educativos de mayor vulnerabilidad, ya que en estos contextos el liderazgo y la gestión del centro tienen una mayor influencia sobre los resultados del alumnado (Bravo y Verdugo, 2007).

De la misma manera, debemos destacar la importancia de la implicación y la formación del profesorado, tal como indican algunos estudios (Sarasa y Sales, 2009); debido a que su actuación tiene relevancia, sobre todo en relación a las experiencias, expectativas y rendimiento académico de los alumnos (Boada et al., 2011). Igualmente, una visión común sobre la educación, impartida desde el centro educativo, contribuye a mejorar su efectividad (Bravo y Verdugo, 2007; Fuchs y Woessmann, 2004).

Otro factor importante es el clima escolar del centro, que tiene que ver con: las relaciones e interacciones que se establecen a diferentes niveles, tanto entre iguales (alumnos-alumnos, profesores-profesores), como entre diferentes colectivos (alumnos-profesores, familias-profesores, profesores-dirección); el nivel de implicación de cada uno de ellos; y otras dinámicas que generan expectativas que influyen en el rendimiento del alumnado, como por ejemplo el nivel de absentismo o la implicación en el estudio (Calero et al., 2007; Dronkers y Robert, 2003; Boada et al., 2011).

Por otra parte, y como afirman numerosos estudios (OECD, 2012; Martínez, Badia y Jolonch, 2013), la participación de las familias y de la comunidad en los centros escolares tiene efectos beneficiosos sobre el rendimiento y el aprendizaje del alumnado, especialmente el perteneciente a minorías culturales, contribuyendo también a superar las desigualdades (Ministerio de Educa-

ción, 2011). Así, el proyecto Includ-ED (Estrategias para la inclusión y cohesión social a través de la educación), que forma parte de los Programas Marco de la Investigación de la Unión Europea, aporta datos que muestran la relación entre la participación de las familias y de la comunidad con el éxito educativo en centros de contextos vulnerables (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; OECD, 2012).

En esta misma línea se encuentra la propuesta de las comunidades de aprendizaje como experiencia de transformación de los centros educativos (García, Leena y Petreñas, 2013). Dicha propuesta se fundamenta en la importancia de las interacciones y el diálogo, pero no sólo entre el alumnado y el profesorado, sino incorporando la diversidad de personas y agentes sociales, con especial relevancia del trabajo conjunto entre escuela, familias y comunidad (Valls y Munté, 2010). Como destaca Flecha (2009), en la sociedad de la información el aprendizaje depende de la correlación de las interacciones del alumnado en sus diferentes contextos y, por lo tanto, la escuela debe incorporarlos para conseguir interacciones transformadoras que incrementen los aprendizajes y la convivencia.

Otra de las estrategias que de manera desigual aplican los centros educativos consiste en la repetición de curso, que es uno de los determinantes que inciden en el rendimiento educativo, tal como recoge la investigación (Cordero, Crespo y Santfín, 2010). Sin embargo, se identifica como un recurso ineficaz para superar las dificultades académicas y, de hecho, los resultados indican que conseguir que los alumnos se mantengan en el curso que les corresponde, contribuye a la reducción de las probabilidades de fracaso escolar (Calero et al., 2010; Ferrer, Castel y Valiente, 2009).

Finalmente, la escolarización temprana se apunta como un factor de protección respecto al riesgo de fracaso escolar. Los datos de las pruebas PISA muestran que los niños que han accedido a los servicios de educación preescolar, obtienen resultados escolares significativamente mejores (Albaigés y Martínez, 2012) y, aunque no se conoce con detalle el proceso mediante el que actúa, parece importante su efecto en la reducción del fracaso escolar (Sarasa y Sales, 2009).

3.4 Condicionantes comunitarios

Algunos estudios afirman que el éxito escolar depende sobre todo de las inversiones en la escuela y no de los recursos y servicios comunitarios (Whitehurst y Croft, 2010), mientras otros restringen los condicionantes contextuales a variables institucionales (escolares), instruccionales y socioambientales (familia y grupo de iguales) (Gonzalez-Pienda, 2003; Orden, 1991). Sin embargo, hay literatura que señala de un modo específico la importancia de los condicionantes comunitarios, especialmente en contextos de bajo nivel socioeconómico. En algunos casos como facilitadores del éxito (palanca -levers- para generar cambio) (Moliner García, 2008) y en otros como dificultadores de éste (Bravo y Verdugo, 2007; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012).

Las distintas fuentes consultadas nos permiten delimitar tres grandes categorías de condicionantes comunitarios: aquellos referidos al propio territorio e infraestructuras, aquellos referidos a las relaciones entre la población y aquellos referidos a la organización y trabajo socioeducativo.

En relación con las características del territorio constatamos como su dimensión tiene unas implicaciones en el éxito escolar que varían en función de un u otro territorio. Así, en ocasiones un territorio mayor garantiza mayores posibilidades de obtener financiación o recursos, hecho que relacionaríamos con la pertenencia a un entorno urbano (generalmente con mayor acceso a recursos) en detrimento de los territorios rurales (Faubert, 2012). Sin embargo, Boada et al. (2011, p. 303) señalan cómo en ocasiones un mayor tamaño implica mayor efecto del contexto externo al centro en los resultados académicos. En todo caso, sí resultan dificultadores los barrios periféricos y las zonas rurales deprimidas. En este sentido, la disponibilidad de recursos y servicios comunitarios se convierte en un elemento clave para el éxito escolar, así como la buena comuni-

cación territorial (Albaigès y Martínez, 2012; Faubert, 2012).

Por otra parte, la distribución de la población en el territorio y la constitución de ésta son determinantes y existe consistencia entre los autores al señalar a la población inmigrante como el colectivo más vulnerable (Martínez y Albaigès, 2013; MEC, 2013), especialmente si es también socialmente desfavorecida (Flaquer, 2012). Entre las mayores razones encontramos los costos del proceso migratorio y el extrañamiento cultural. También la segregación escolar a menudo inherente al hecho migratorio contribuye a la estigmatización y guetización, conformando un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales y poniendo de manifiesto la falta de estrategias de trabajo intercultural (Enguita et al., 2010; Martínez y Albaigès, 2013; Pàmies, 2011; Rodríguez, 2010). Finalmente, la etnia de procedencia puede actuar como condicionante puesto que ésta forma parte de un clásico eje de desigualdades (Tarabini, 2012; Gamella, 2011) y en función del modelo de acogida (de base conservadora, estructuralista, paralelista o asincrónica) unas u otras etnias pueden resultar más vulnerables (González y Alegre, 2006).

Las familias que pueden alejarse del espacio segregado y viven en espacios más integrados ejercen sobre sus hijos e hijas una mayor proyección hacia el éxito académico y a través de la escuela ven cómo se legitima el sentido del proyecto migratorio familiar (Pàmies, 2011). Como afirman Martínez y Albaigés (2013) la heterogeneidad social en las aulas no perjudica al alumnado con buen rendimiento y en cambio sí que beneficia el alumnado con mayores dificultades educativas. Conviene tener en mente que la concepción de la experiencia escolar probablemente es distinta que la del país de origen, si no contradictoria. En la medida en que se den procesos de guetización difícilmente cambiarán concepciones que sí pueden cambiar en un entorno más plural e inclusivo (Martínez y Albaigès, 2013; Suárez-Orozco, Onaga, y de Lardemelle, 2010).

El capital cultural condiciona también el éxito escolar (Albaigès y Martínez, 2012; Boada et al., 2011; Ceballos, 2006). La creación y reproducción cultural en forma de discursos proescolares o contraescolares, respaldados a menudo por líderes comunitarios, tienen un impacto en el comportamiento escolar de la población (Albaigès y Martínez, 2012; Gamella, 2011). En esta misma línea, la percepción de responsabilidad educativa en la población implica un abordaje más o menos comunitario de la educación en el territorio. También influye la herencia social (Sarasa y Sales, 2009) y otras cuestiones culturales en relación a la concepción y actividades de ocio y tiempo libre que puede tener usos más o menos educativos (participación en actividades deportivas, artísticas o asociativas frente a actividades más pasivas, sedentarias o consumistas como ver la TV, ir de tiendas o tomar alcohol) (Albaigès y Martínez, 2012; Flaquer, 2012).

Otros factores contextuales como la presencia de delincuencia o violencia serán también concluyentes para el éxito escolar de sus niños y jóvenes (Bravo y Verdugo, 2007). En definitiva, la cohesión y equidad social en el territorio es determinante en relación con el éxito educativo. Se observa así mismo, una clara correlación entre la inequidad social y la inequidad educativa y viceversa (Flecha y Puigvert, 2002; Pedró, 2012).

El tejido asociativo y social de la comunidad se identifica como condicionante favorecedor del éxito escolar. Una comunidad con mayor densidad de tejido asociativo, asociaciones comunitarias, redes de apoyo social, oferta de actividades fuera de la escuela y presencia de educación informal, favorece el éxito escolar (Moliner García, 2008). Si a esta densidad le añadimos relaciones e interacciones entre asociaciones y agentes, así como su colaboración con la misión escolar, estaremos aumentando el capital social de la comunidad, su corresponsabilidad educativa y, por consiguiente, incentivando trayectorias de éxito (Grañeras, Díaz-Caneja, y Gil, 2011; Pàmies, 2011). En este sentido el desarrollo comunitario como corriente de acción sociocultural y socioeducativa contribuye en gran medida a consolidar modelos de éxito (Marchioni, 1999), actuando como motor comunitario. La participación de los menores en redes de capital social ajenas a las

marginales y delictivas es fundamental a la vez que genera un mayor control de las conductas juveniles y mayores recursos de las familias para apoyar a los hijos (Sarasa y Sales, 2009; Audas y Willms, 2002).

La contribución de agentes socioeducativos (entidades deportivas, de ocio, culturales) va más allá de la propia provisión de oportunidades educativas en tanto en cuanto puede contribuir a la valoración de la institución escolar y a la generación de expectativas educativas, y más teniendo en cuenta que se trata de espacios donde el menor acude voluntariamente y motivado, como bien sostienen Albaigès y Martínez (2012).

En esta tesitura, otro factor de éxito que apuntan los expertos tiene que ver con la relación de la escuela con el entorno, y más concretamente con su apertura: el centro educativo como servicio y centro de y para la comunidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Son distintas las experiencias que encontramos en esta dirección. Por un lado tenemos las ya mencionadas comunidades de aprendizaje o escuelas donde se involucran distintos profesionales y agentes (agentes comunitarios, voluntarios, familias, ex alumnos, alumnos) (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Grañeras et al., 2011). En estas experiencias la acción educativa en la escuela y el aula se comparte con todos los agentes implicados. Por otro lado, y respecto a la idea del centro como servicio de y para la comunidad -o joint use como se denomina en términos anglosajones- encontramos distintas experiencias donde se abre la escuela (patios, gimnasios, sala de ordenadores, bibliotecas) a niños y sus familias (Carpenter et al., 2010; Education and Training Inspectorate, 2010; Filardo, Vincent, Allen, y Franklin, 2010; Vicent, 2010). Se trata de una apertura que puede consistir en ofrecer el espacio para el uso público o bien ofrecer actividades para toda la comunidad que pueden conducir agentes escolares o agentes socioeducativos de la comunidad (Hatcher y Leblond, 2001). Así mismo, entender la escuela como centro neurálgico de la comunidad también puede suponer el acceso de los profesionales socioeducativos de la comunidad a la propia escuela para encontrarse con profesores y familias (Carpenter et al., 2010; Education and Training Inspectorate, 2010), sería este el modelo de las Extended Schools británicas. Acercar la escuela y la comunidad facilita el trabajo colaborativo, compartido y conjunto.

Por otra parte, y desde la vertiente de la intervención profesional sociocomunitaria, destacar el efecto de la organización y trabajo en red de los agentes y actores que trabajan en una misma comunidad. Así, y desde una mirada profesional, se constata como el trabajo en red promueve también el capital social desde la corresponsabilidad garantizando un mejor cumplimiento de los objetivos (Díaz y Civís, 2011; Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013). En este sentido Renée y Mcalister (2011) se refieren a los Smart Education Systems, donde redes de escuelas, organizaciones comunitarias y servicios promueven el aprendizaje de calidad dentro y fuera las escuelas. Se trata de construir partenariados y colaboraciones potentes, de construir alianzas, de garantizar una mayor coordinación entre los agentes implicados e integrar y adecuar la intensidad y sentido de su intervención a la contribución de otros, de construir un proyecto educativo comunitario que incluya a todos los agentes educativos y sociales que trabajen con infancia y familias, y de movilizar el distrito local entorno a este proyecto (Albaigès y Martínez, 2012; Gracia, Casal, Merino, y Sánchez, 2013; Grañeras et al., 2011; Hatcher y Leblond, 2001; Renée y Mcalister, 2011). Los autores sostienen que cuando los distintos agentes sociocomunitarios entienden que el absentismo, el rendimiento académico, la transición escuela-trabajo o la salud psicosocial son retos compartidos y comunitarios, entonces se comparten objetivos, metodologías e intervenciones.

Las características del mercado laboral son otro factor comunitario condicionante. En los territorios donde la resistencia de los empresarios o la poca disponibilidad de los jóvenes dificulta la inserción laboral, el rendimiento escolar no es estímulo y en algunos casos nos encontraremos con programas de formación específicos que se convierten en externalizadores del fracaso escolar y estigmatizadores para los participantes (Pàmies, 2011). Por otro lado, el nivel de precariedad de

las familias puede tener como implicación la necesidad que los niños y jóvenes trabajen y dejen de estudiar (Boada et al., 2011). Así, la dependencia de las prestaciones por desempleo puede estar asociada con el estigma social y, a su vez, desalentar a las familias de conseguir un nuevo empleo y a sus hijos de estudiar para conseguir un empleo digno (Pedró, 2012).

Finalmente, destacaríamos las políticas específicas locales como último condicionante señalado por la literatura que, aunque no responde exactamente a un elemento de la propia comunidad tiene un claro impacto en su desarrollo. Así, las políticas educativas, sociales, de empleo y su alineación con las prioridades del territorio devienen un condicionante fundamental, tanto por sus implicaciones prácticas como por la inversión destinada a educación y formación (Albaigès y Martínez, 2012; Faubert, 2012; Gracia et al., 2013; MEC, 2013). Las políticas son factores relevantes tanto en relación al territorio como a otros de los condicionantes que analizamos en el artículo.

Mostramos a continuación y a modo de síntesis un cuadro resumen de las distintas aportaciones en relación a condicionantes de éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico.

Tabla 1. Principales condicionantes de éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico.

	Principales factores condicionantes del éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico
Esfera individual	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivos, motivacionales (González-Pienda, 2003; Lozano, 2003) - Bajo peso al nacer, baja atención médica, malas condiciones nutricionales, estrés, bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión (Berliner, 2009). - Bajo autocontrol y autoeficacia académica (Bornman y Rachuba, 2001) - Menor resiliencia y autoestima (Henderson y Milstein, 2003). - Características neuronales (Jensen, 2013).
Esfera familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo de los padres – especialmente materno (Collet y Tort, 2013; Kidder, 2013; Enguita et al., 2010). - Expectativas parentales (Jeynes, 2003; 2005; 2007, Rist, 1991). - Entorno educativo familiar en forma de recursos disponibles - condicionado por los anteriores (Marchesi y Martín, 2003; Llorente, 1990). - Cohesión familiar (Coleman, 1988; Caplan et al., 2002; Buote, 2001). - Tipología de hogar (Ruíz, 2001; OCDE, 2005; Coleman, 1988; Salas, 2004). - Conflicto familiar (Martínez y Gómez, 2010). - Estilo educativo familiar (Oliva et al, 2008; Hernando et al, 2012; Lozano, 2003; Kiernan y Mensah, 2011). - Apego familiar saludable (Geddes, 2010). - Vínculos de la familia con el entorno escolar (Collet y Tort, 2013; Kidder, 2013; Enguita).

<p>Esfera escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Titularidad – mediada a través de otras variables como la composición del alumnado y las características socioeconómicas del entorno (Dronkers y Robert, 2008; Calero y Escardibul, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Calero et al., 2007; Marcos y Ubrich, 2017). - Gestión del centro - Priorización de recursos (Cordero et al., 2013; Pedró, 2012; Calero et al., 2010). - Elección del equipo docente (Calero et al., 2007; Fuchs y Woessmann, 2010). - Estilo de liderazgo (Bravo y Verdugo, 2007; Ezaguirre, 2004). - Implicación, formación y expectativas del profesorado (Sarasa y Sales, 2009; Boada et al. 2011; Bravo y Verdugo, 2007; Fuchs y Woessmann, 2010). - Participación en redes socioeducativas juntamente con la familia y la comunidad (OECD, 2012; Flecha et al., 2009; Ministerio de Educación, 2011; García et al., 2013). - Escolarización temprana (Martinez y Albaigés, 2012; Sarasa y Sales, 2009).
<p>Esfera comunitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos e infraestructuras comunitarias: - Entorno rural vs urbano; tamaño del municipio (Faubert, 2012; Albaigès y Martínez, 2012; Boada et al., 2011). - Composición socioeconómica del territorio (Martínez y Albaigès, 2013; MEC, 2013; Flaquer, 2012; Enguita et al., 2010; Pàmies, 2011; Rodríguez, 2010). - Sentido de corresponsabilidad educativa por parte de la comunidad (Albaigès y Martínez, 2012; Gamella, 2011). - Valores sociales en relación a la educación (Albaigès y Martínez, 2012; Flaquer, 2012). - Violencia y conflicto social (Bravo y Verdugo; 2007; Flecha y Puigvert, 2002; Pedró, 2012). - Condicionantes del mercado laboral (Boada et al., 2011; Pedró, 2012). - Relaciones entre diferentes agentes, organización territorial y trabajo socioeducativo: - Densidad y heterogeneidad del tejido asociativo (Grañeras et al, 2011; Pàmies, 2011; Marchioni, 1999; Sarasa y Sales, 2009; Audas y Willms, 2002). - Apertura del centro educativo al entorno (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Grañeras et al., 2011). - Corresponsabilidad educativa de las estructuras socioeducativas (Díaz-Gibson y Civís, 2011; Díaz-Gibson et al, 2013; Renée y Mcalister, 2011); Gracia et al., 2013; Grañeras et al., 2011; Hatcher y Leblond, 2001).

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el nivel socioeconómico parece postularse como el condicionante con mayor impacto sobre los resultados educativos del alumnado, el análisis más extenso y detenido de los estudios que abordan este fenómeno muestra que la trayectoria escolar es fruto de la combinación de múltiples factores situados en las esferas individual, familiar, escolar y comunitaria. Dichos factores, que en la mayoría de casos son modificables a efectos preventivos o paliativos, pueden producir un efecto protector ante el fracaso escolar o, contrariamente, favorecerlo y propiciarlo.

Llegados a este punto, es necesaria una pregunta a la hora de dar respuesta a nuestro objetivo: ¿Son estos factores exclusivos de entornos de bajo nivel socioeconómico? De las diferentes fuentes revisadas se desprende que estos elementos no son exclusivos de entornos vulnerables sino que, al contrario, estos contextos acaban siendo más desfavorables porque acumulan una mayor cantidad de variables caracterizadas como “de riesgo”. Es decir, que en entornos carenciados es mucho más probable encontrar familias monoparentales, progenitores con un nivel educativo bajo, comunidades menos cohesionadas o centros escolares con una alta concentración de alumnos inmigrantes.

De la misma manera, a menudo es difícil etiquetar un elemento como perteneciente a un ámbito determinado, puesto que recibe a la vez influencias y/o son potencialmente redirigibles desde las diferentes esferas. De esta forma, y de acuerdo con García Alegre (2014), nos situamos en un escenario donde la mejora del éxito escolar en los alumnos de contextos desfavorecidos pasa necesariamente por una compensación de las condiciones de educabilidad, es decir, por una adecuación de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de manera que se suplan las carencias que puedan sufrir estos individuos, que están influenciados fuertemente por elementos situados en esferas más allá del propio individuo y la escuela. Además, es posible identificar la importancia de ciertos patrones o elementos que aparecen de manera transversal, como es la cohesión, la interconexión y las expectativas educativas de los diferentes agentes. Consecuentemente, una mirada global y de comprensión sistémica nos acerca más al sistema complejo –en el sentido Moriniano– de condicionantes y nos permite ser más eficaces en el trabajo hacia el éxito educativo.

Por ejemplo, vemos cómo el clima del centro educativo, forjado no sólo a través de las relaciones entre profesores y alumnos, sino también entre alumnos, entre profesores y entre éstos y las familias, es un factor importante en el desarrollo de competencias psicosociales que afectarán al rendimiento académico, como son la tolerancia, el autocontrol o la proactividad. A su vez, este clima está condicionado por la composición del centro en cuanto a las características del alumnado, por acciones de cohesión escolar que se promuevan desde la dirección del centro, por la relación del centro con el territorio, por las expectativas educativas del profesorado y de las familias cuya implicación se ve influida por su nivel socioeconómico y educativo.

También observamos esta transversalidad cuando apuntamos elementos y acciones que condicionan el éxito académico: la participación, el estilo educativo, el clima, la inclusión, el nivel educativo o “el efecto compañero”. Todos ellos, elementos que no pertenecen únicamente a una sola esfera sino que las atraviesan todas. El clima familiar, escolar o de la comunidad tienen efecto en las trayectorias de éxito, como también lo tienen el nivel educativo de las familias, de los maestros y de la población del territorio. Ser conscientes de esta transversalidad posibilita una mirada más sistémica que configura un modelo o paradigma (teórico y de intervención) más que acciones individuales y que conecta desde su comprensión lo que algunos autores (Alvariño et al., 1999; Bravo y Verdugo, 2007) clasifican como factores internos (escuela) o externos (familia, comunidad).

A la luz de lo expuesto cabría pensar que, a veces, son más las amenazas de fracaso escolar que se ciernen sobre los niños que se encuentran en contextos de bajo nivel socioeconómico que las oportunidades de éxito, y no tanto por desconocer cuáles pueden ser las soluciones sino por lo costoso de la empresa, que tiene implicaciones económicas y de elevada complejidad en el diseño e implementación de estrategias.

De esta manera, observamos cómo la literatura científica abre las puertas a diversificar los esfuerzos para prevenir el fracaso escolar más allá de las puertas de la escuela, e incluso más allá de los propios sectores educativos. Como bien señalan Renée y Mcalister (2011) otro tipo de aproximaciones fracasan porque aislan la escuela del sistema y de la política económica. Por ejemplo, el contexto económico y el mercado laboral tienen un impacto destacado en el abandono escolar. Tal y como señalan Collet y Tort (2011), un cierto crecimiento económico suele mejorar el rendimiento escolar, mientras que un contexto de bonanza económica puede contribuir al abandono escolar prematuro mediante la facilitación de acceso a puestos de trabajo no cualificados y con pocas perspectivas de futuro. También tienen una clara influencia las políticas económicas, sociales y educativas. Conviene evaluar su impacto teniéndolo en cuenta en su diseño. Es curioso constatar cómo incomprensiblemente en algunos países aún se aprueban legislaciones basadas en actuaciones de las que ya se ha demostrado su fracaso (Flecha et al., 2009). De hecho, la mayoría de ministerios de educación de los distintos países apuntan a la reducción del fracaso escolar entre sus mayores prioridades. Con todo, un análisis más detallado de las políticas de cada país

demuestra cómo las prácticas no contribuyen suficientemente a la reducción del fracaso escolar y por ende no mejoran el éxito escolar (OECD, 2012). La falsa creencia de que equidad y calidad no pueden avanzar conjuntamente seguramente contribuya a ello. Sin embargo, si nos percatamos de que el fracaso escolar conlleva altos costes a la par que limita la capacidad productiva, de crecimiento e innovación de un país, invertir en educación ya no puede considerarse tan costoso. Además, si somos conscientes de que el fracaso escolar daña la cohesión social e implica costes añadidos, por ejemplo en la salud pública o en los servicios sociales (García Alegre, 2014; OECD, 2012), la apuesta por el éxito escolar no sólo es una decisión ética sino que estratégica y competitiva.

Se trata pues de un trabajo conjunto donde el liderazgo deberá ser colaborativo, distribuido o participativo, permitiendo así una orientación más contextualizada de la acción a desarrollar y del proyecto por el que trabajar (Faubert, 2012). Un liderazgo que debe generar aprendizajes, que transforma los centros en organizaciones que aprenden y que interpreta la realidad de forma contextualizada dirigiendo una acción educativa eficaz (Martínez et al., 2013). Es lo que últimamente se ha venido denominando Liderazgo para el aprendizaje, en el marco del proyecto Entornos Innovadores de Aprendizaje promovidos por el CERI (Centre for Educational Research and Innovation) de la OCDE.

La última conclusión que queremos apuntar tiene que ver justamente con la investigación. Si bien la investigación básica es útil para describir y comprender, en el momento actual la prioridad debe estar en la investigación aplicada que permita el desarrollo y la innovación en educación, hacia la meta del éxito escolar. Así, las políticas en I+D+i deberían priorizar la investigación que permita tomar decisiones y desarrollar políticas educativas activas. De hecho, una de las limitaciones que se ha hecho evidente durante esta revisión es, precisamente, la falta de estudios empíricos con la suficiente potencia metodológica para analizar en conjunto el efecto de los diferentes condicionantes de manera que puedan establecerse conclusiones sobre el peso específico de cada uno de ellos.

En definitiva, la mejora del éxito escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico pasa necesariamente por la planificación y creación de medidas específicas que atenúen el efecto negativo de las condiciones y circunstancias que acompañan a estos entornos; así como de acciones apoyadas en la conexión de diferentes agentes y sectores, que aúnen recursos y expectativas en un ejercicio de responsabilidad compartida que genere dinámicas centrípetas -y no centrífugas-, inclusoras -y no exclusoras-.

Las políticas educativas son complejas pero claramente determinantes en el caso que nos ocupa (Kidder, 2013). El modo cómo los sistemas estén diseñados puede potenciar la inequidad o bien trabajar para la equidad. Estas políticas deberían adaptarse al contexto concreto de cada realidad, tomar decisiones basadas en evidencias y estar sustentadas en evaluaciones de impacto en base al análisis del costo-beneficio. La eficiencia y la efectividad de las políticas educativas deberían estar en la agenda política de cualquier país, hecho que inexplicablemente no siempre se da (Faubert, 2012; Wößmann, 2008).

Existen ya en la actualidad buenas prácticas que van en esta dirección. Experiencias como las Escuelas para el éxito, las Magnet Schools, las Comunidades de aprendizaje, las Community Schools, las Education Action Zones, las Extended Schools o las Zones d'Action Prioritaire son ejemplos que en el contexto de políticas bien articuladas pueden contribuir enormemente al éxito educativo en contextos de bajo nivel socioeconómico.

Así, y para finalizar, queremos añadir una cuestión aparentemente conceptual pero con una importante carga en la praxis. Si estamos siendo capaces de pasar de la cultura del fracaso (que

busca culpables) a la del éxito (que identifica condicionantes y factores que lo favorezcan), la misma comprensión compleja del concepto de éxito escolar lleva a plantearnos si no sería conveniente empezar a pensar en términos de éxito educativo, ampliando así la perspectiva. Quizás lo importante del éxito que proponemos no está sólo en obtener éxito en lo académico sino que, sobretodo importa que el éxito escolar venga acompañado de un éxito social, personal, laboral y de trayectoria vital en términos generales. Así, debemos plantearnos si el objetivo no debería ser, inequívocamente, el éxito educativo.

REFERENCIAS

- Albaigès, B., y Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011 Barcelona*, Fundació Jaume Bofill.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Audas, R., y Willms, J. D. (2002). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Recuperado de <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Berliner, D. C. (2009). *PoDisponible en:ty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Recuperado de <http://epicpolicy.org/publication/poDisponible-en:ty-and-potential>
- Blair, C., y Raver, C. (2012). Child development in the context of adDisponible en:sity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67, 309-318.
- Boada, C., Herrera, D., Eva, M., Miñarro, E., Olivella, M., y Riudor, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Recuperado de http://www.ctesc.cat/doc/doc_53893194_1.pdf
- Bonal, X. (2014). *Sobre l'hegemonia de PISA. El Diari de l'Educació*. Recuperado de <http://diarie-ducacio.cat/blogs/bofill/2014/06/16/sobre-lhegemonia-de-pisa/>
- Borman, G. D., y Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among Poor and Minority Students: An Analysis of Competing Models of School Effects. *Johns Hopkins UniDisponible en:sity. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Report núm. 52*.
- Bourdieu, P. (1983). Forms of capital, In Richards, J.C. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bravo, M., y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 121-144.
- Buote, C. A. (2001). Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence. *Dissertation Abstracts International Section, Humanities and Social Sciences*, 62.
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003, Hacienda Pública Española. *Revista de Economía Pública*, 183, 33-66.
- Calero, J., y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Calero, J., Escardíbul J.O., Waisgrais, S., y Mediavilla, M. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Caplan, S.M., Henderson, C.E., Henderson, J., y Fleming, D.L. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early entrance college student. *Gifted Child Quarterly*, 46, 124-134.
- Carpenter, H., Peters, M., Oseman, D., Papps, I., Dyson, A., Jones, L., y Todd, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of one Year Report* (pp. 1–212). Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182634/DFE-RR016.pdf (
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 33-47.
- CEC (2005). *Conviure i treballar junts. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Jornada de reflexió*. Document 4/2005, www6.gencat.net/cec/04-2005.html. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Escolar de Catalunya
- Clayton, C. D. (2007). Curriculum Making as Novice Professional Development: Practical Risk Taking as Learning in High-Stakes Times. *Journal of Teacher Education*, 58(3), 216–230.
- Coleman, J. C. (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Collet, J., y Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Cordero, J.M., Crespo, E., y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297
- Cordero, J.M., Crespo, E., y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 results. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10, 55-76.
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Barón, F. j., y Labajos, Mt. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de aprendizaje, desde la perspectiva de género. *Journal of Learning Styles Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 64–84.
- Díaz, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23, 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 25, 213-230.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19–30.
- Dronkers, J., y Robert, P. (2003). *The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective*, *EUI Working Paper SPS*, 2003/3.
- Dronkers, J., y Robert, P. (2008). School choice in the light of the effectiveness differences of various types of public and private schools in 19 OECD countries, *Journal of School Choice*, 2, 260-301.
- Education And Training Inspectorate. (2010). *An Evaluation of Extended Schools*. Disponible en: <http://www.etini.gov.uk/index/surveys-evaluations/surveys-evaluations-primary/surveys-evaluations-primary-2010/an-evaluation-of-extended-schools-july-2010.pdf>
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., y Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Recuperado de http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf

- Eurostat (2014). *Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013*. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF
- Enguita, M. F., Martínez, L.M., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales núm. 29. Barcelona: Obra Social la Caixa.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, 1-24.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 174-194.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la Educación en Pobreza, *Estudios públicos*, 93, 249-277.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to ODisponible en: come School Failure, OECD Education Working Papers, 68, 1-34.
- Ferrer, F. (Dir.), Castel, J.L., & Valiente, O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Filardo, M., Vincent, J. M., Allen, M., y Franklin, J. (2010). *Joint Use of Public Schools: A Framework for a New Social Contract*. Recuperado de http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/2010_JU_Concept_Paper.pdf
- Forde, C., McMahan, M. A., Hamilton, G., y Murray, R. (2014). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*, 42, 19-35.
- Flaquer, L. (2012). Pobreza infantil: conseqüències en les condicions de vida i el rendiment escolar dels i les adolescents. En Gómez-Granell, C. & Marí-Klose, P. (dirs.). *Infància, Adolescència i Família: un anàlisi del Panel de Famílies i Infància*. IV Informe CIIMU 2012. Disponible en: http://www.ciimu.org/images/stories/CIIMU/newsletters/IV_Informe_CIIMU_complet_def.pdf
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed, *Cultura y Educación*, 21, 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación*, 21, 157-169.
- Flecha, R., y Puig, L. (2002). La Comunidad de Aprendizaje: Una Apuesta por la igualdad educativa, *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 1, 11-20.
- Fuchs, T. y Woessmann, L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. Discussion Paper No. 1287. Bonn: IZA.
- Gallego, D.J. (2008). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista Estilos de aprendizaje*, 1 (1), 4-16.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Recuperado de [http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias de exito_Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana.pdf](http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias_de_exito_Modelos_para_reducir_el_abandono_escolar_de_la_adolescencia_gitana.pdf)
- García Alegre, E. (2014). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. En M. Martínez y B. Albaigès, *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2013. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, C., Leena, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje, Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII, 427 (7).
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.

- González, S., y Alegre, M. À. (2006). *Models teòrics i pràctiques d'escolarització de l'alumnat d'origen estranger a Baviera i Anglaterra*. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gonzalez-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 7, 247–258.
- Gracia, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65–94.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Recuperado de http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Actuaciones de éxito en las escuelas europeas.pdf
- Hatcher, R., y Leblond, D. (2001). *Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. En Travelling Policy/Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe*. Recuperado de http://www2.cytanet.com.cy/fanerom-dim/zep/EAZ_and_ZEP_a_comparison.pdf
- Henderson, N., y Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M.A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33, 51-56.
- Jensen, E. (2013). How PoDisponible en:ty Affects classroom engagement. *Faces in poverty*,70, 24-30.
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education* 42, 82–110. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kidder, A. (2013). *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. Barcelona: Fundació Pere Bofill.
- Kiernan, K.M., y Mensah, F.K. (2011). Poverty family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37, pp. 317-336.
- Llorente, M. (1990). *Fracaso escolar y origen social*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43–66.
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D. (2007). Concierdos educativos y selección académica y social del alumnado, Hacienda Pública Española. *Revista de Economía Pública*, 181, 77-106.
- Marchesi, A., y Martín, E. (coord.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* Madrid: Alianza.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Marcus, R.F., y Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 427-444. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.16.4.427.19894>
- Marcos, L., y Ubrich, T. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. España: Save the Children
- Marina, J.A. (2010). *Las culturas fracasadas*. Barcelona: Anagrama.

- Martínez, M., Badia, J., y Jolonch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudis de cas a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A., y Martín, M. (2010). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de ADE. Un enfoque de Género. *AEDE*, 5(1), 1273-1294.
- Martínez, R.A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, M., y Albaigès, B. (2013). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2012*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013* (V Congreso Internacional Virtual de Educación). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24554>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica – Ministerio de Educación.
- Ministerio De Educación y Ciencia. (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Madrid.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 27-44.
- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación número extraordinario 2011*, 183-208.
- Murillo Torrecilla, F. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones? *REICE*, 8(4), 3-9.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid, Santillana.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- Oliva, A., Parra, A., y Arranz, E. (2008). Estilo relacionales parentales y ajusto adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106.
- Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2, 13-25.
- Pàmies, J. (2011). *Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña*. En Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 22-45.
- Pozo, M. T., Suárez, M., y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- Renée, M., y Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Recuperado de http://annenberginstitute.org/PDF/NMEF_Report.pdf
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito y fracaso escolar de los estudiantes de primera y segunda generación de origen inmigrante, ESE. *Estudios sobre educación*, 19, 97-118.

- Ruiz, M., y Bosque, L. (1995). Familia y escuela: hacia el logro del éxito escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 163, 301-315.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12, 81-113.
- Salas, M. (2004). *El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas*. Palma de Mallorca: Labour Asociados.
- Sarasa, S., y Sales, A. (2009). *Itineraris i factors d'exclusió social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Síndica de Greuges.
- Stockton, T. (2011). *A Look at the Report - PoDisponible en: ty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*. Recuperado de <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol6/iss1/9>
- Stone, W. (2001). *Measuring social capital*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., y De Lardemelle, C. (2010). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14, 15-26.
- Tarabini, A. (2012). *Sociologia del currículum i de la praxi educativa. En Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària*. Barcelona, El Roure.
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Formación de Profesorado*, 24, 11-15.
- Vicent, J. M. (2010). *Partnerships for Joint Use. Expanding the Use of Public School Infrastructure to Benefit Students and Communities*. Recuperado de http://citiesandschools.berkeley.edu/reports/Partnerships_JU_Aug2010.pdf
- Whitehurst, J., y Croft, M. (2010). *The Harlem. Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader. Bolder Approach to Education*. Washington DC:
- Winter, I. (2000). *Towards a theorized understanding of family life and social capital*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Wößmann, L. (2008). *Efficiency and equity of European education and training policies*. *International Tax and Public Finance*, 15, 199-230.

Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre

Jordi Riera^a, Anna Pagès^b, Francesc Torralba^c, Jesús Vilar^d y Mar Rosàs^{*e}

Universidad Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo Investigación PSITIC^{abcd}, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés^d, Facultad de Ciencias de la Salud^e, Barcelona, España.

Recibido: 12 mayo 2017

Aceptado: 11 julio 2017

RESUMEN. El objetivo de este artículo es revisitar la ética del liderazgo educativo teniendo en cuenta la incertidumbre axiológica en la que se halla Occidente. La ética del liderazgo educativo fue propiciada, en buena medida, por el paso de un enfoque educativo centrado en la gestión a uno de tipo pedagógico, tal como promovía el informe de Estados Unidos A Nation at Risk (1983). En este artículo sostenemos que actualmente, a la hora de definir el liderazgo educativo, habría que tener en cuenta dos factores más. Por un lado, los cambios sociales y axiológicos que experimenta Occidente, entre los que subrayamos i) la pluralidad de valores, ii) la simultaneidad de agentes educativos y iii) la naturaleza provisional de los marcos de referencia. Por otro lado, el hecho de que el papel del liderazgo depende de las expectativas culturales de cada sociedad. Finalmente nos centramos en la importancia de la ética del cuidado para el desarrollo de un liderazgo más sólido en contextos de incertidumbre, entrelazando algunas reflexiones de Meirieu, Toraine, Delors, Morin y Bauman. El artículo concluye ofreciendo una traducción más concreta de este marco teórico: tres virtudes indispensables y un trípode de inteligencias que deberían sustentar el liderazgo educativo –todo ello con el objetivo de promover la autonomía de los sujetos en vez de su adhesión a la institución educativa.

PALABRAS CLAVE. contexto de incertidumbre, liderazgo educativo, ética, inteligencia, virtudes

Ethical leadership of educational communities in contexts of uncertainty

ABSTRACT. The aim of this paper is to revisit the ethics of educational leadership taking into consideration the axiological uncertainty in which the West is nowadays nested. The ethics of educational leadership was partly opened up by the switch from a managerial to a rather pedagogical approach prompted by the report A Nation at Risk (1983). We suggest taking into consideration two more facts when defining educational leadership. On the one hand, the social and axiological changes being experimented in the West, among which we underline i) the plurality of values, ii) the simultaneity of educational agents, and iii) the provisional nature of referential frameworks. On the other hand, the fact that the role of leadership depends on the cultural expectations of each society. We then turn to the importance of the ethics of care for the development of a more solid leadership in contexts of uncertainty weaving together Merieu, Toraine, Delors, Morin, and Bauman. The paper concludes by offering a more concrete translation of this theoretical framework: three indispensable virtues and a tripod of intelligences that ought to underpin educational leadership –all with the goal of promoting the autonomy of the subjects instead of their adhesion to the educational institution.

*Correspondencia: Mar Rosàs. Dirección: C/ Císter, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: jordirr@blanquerna.url.edu^a, AnnaPS@blanquerna.url.edu^b, francesctr@blanquerna.url.edu^c, jvilar@peretarres.org^d, mrosas@rectorat.url.edu^e

KEY WORDS. context of uncertainty, educational leadership, ethics, intelligence, virtues.

1. LA NECESARIA REORIENTACIÓN DEL LIDERAZGO EDUCATIVO HACIA UN LIDERAZGO ÉTICO

En 1983, la Administración Reagan pidió a una Comisión para la Excelencia que elaborara un informe sobre la situación en la que se hallaba la educación. Este informe, *A Nation at Risk*, recomendaba un cambio en la orientación del sistema educativo federal que tuviera un enfoque menos *managerial* y más pedagógico¹. Este nuevo enfoque influyó en el concepto de liderazgo educativo, que hasta entonces había sido considerado un estilo de gestión de equipos directivos escolares y coordinadores de escuelas. El liderazgo *transformational*, de naturaleza organizativa (Leithwood, 1992; Leithwood y Duke, 1998), dejó paso a un liderazgo *transformative*, de naturaleza pedagógica² (Shields, 2003; Blackmore, 2011), e inauguró la investigación sobre ética del liderazgo educativo. La ética del liderazgo educativo surgió de la necesidad de definir nuevos compromisos y responsabilidades colectivos por parte de los líderes educativos y sus equipos de trabajo, pero también por parte de la comunidad educativa entera en una visión win-win en la que todo el mundo puede compartir y generar un clima de confianza mutua.

Conviene señalar que el término “liderazgo educativo” fue forjado en el contexto cultural de la América anglófona y, por ende, hay que realizar algún cambio semántico cuando se analizan las repercusiones de esta perspectiva en otros ambientes culturales (Dimmock y Walter, 2000; Langlois, 2002, 2005), en nuestro caso, la Europa Mediterránea. Cuestiones como la herencia cultural (lenguaje, literatura, arte) y el peso del patrimonio histórico determinan en gran medida el enfoque sobre lo que significa ética del liderazgo educativo y qué preguntas habría que plantear sobre esta cuestión desde nuestra perspectiva y nuestro contexto. El liderazgo educativo propone una práctica de gestión educativa basada en el respeto por la persona en todos sus roles (Starratt, 1991; Langlois, 2005; Membiela, 2007) desde la reflexión y la consideración del impacto que unas decisiones tomadas a nivel organizativo y educativo tiene en la vida humana. Tomar consciencia de estos efectos es la base de una experiencia compartida que genere un clima de respeto y consideración mutuos dentro de comunidades y/o instituciones educativas, es decir, el clima característico de las llamadas organizaciones saludables, opuestas al característico de las organizaciones tóxicas. Es necesario, pues, señalar algunas dimensiones del presente para plantear algunas preguntas sobre cómo la ética del liderazgo puede contribuir a enfrentarse y a solucionar los retos actuales de la educación.

2. EL PRESENTE: UN TERRITORIO A SER EXPLORADO

El liderazgo educativo implica tener un horizonte de referencia hacia dónde dirigirse. En consecuencia, es conveniente plantear alguna reflexión inicial sobre la dimensión teleológica de la acción educativa. La finalidad y el sentido de la educación han sido tradicionalmente contruidos entre la voluntad de preservar lo que se considera que vale la pena ser conservado y el deseo de cambiar hacia escenarios sociales más favorables, siempre con la voluntad de empoderar a las personas, individualmente y colectivamente, en todas sus dimensiones, para que sea responsable de sociedades humanizadas.

A pesar de las oscilaciones que han tenido lugar a lo largo de la historia entre conservadurismo y transformación, hasta ahora, estos límites se han utilizado como marco en el que definir referencias precisas sobre la orientación que una determinada sociedad tendría que seguir en un período y, al mismo tiempo, establecer los criterios y las estructuras de liderazgo necesarios para conseguirlo.

¹ Las conclusiones de aquel informe aún se dejan sentir hoy en día en la investigación sobre liderazgo educativo. Ver por ejemplo Rosàs (2016), que reivindica el liderazgo educativo (educational leadership) como un campo autónomo, independiente de la gestión educativa (educational management).

² Que también tiene implicaciones políticas.

Se puede afirmar que actualmente la construcción de las sociedades contemporáneas ha sobrepasado estos límites y que la educación se enfrenta al reto sin precedentes de definir nuevas fronteras, intentando incluir la tradición cultural y sus valores, actitudes y normas (Pagès, 2006). Sin tener eso en cuenta, la educación difícilmente podrá desarrollar su lugar y su sentido en la sociedad.

Desde nuestro punto de vista, existen al menos tres razones que han conducido a esta nueva situación.

2.1 Una pluralidad de perspectivas ideológicas y la inexistencia de referencias comunes

Las sociedades actuales son cada vez más heterogéneas y se construyen a partir de una enorme diversidad de perspectivas (ideológicas, culturales, religiosas y económicas), no siempre fáciles de combinar, que se influyen mutuamente dando lugar a ambientes sociales con múltiples matices. Por otro lado, la tendencia hacia posturas relativistas hace difícil llegar a acuerdos sobre la adscripción voluntaria a unas referencias mínimas comunes a partir de las que se puedan definir prioridades sociales. Este es precisamente uno de los argumentos principales alegados por el sociólogo Alain Touraine en su último texto, *El fin de las sociedades* (2013): la desinstitucionalización, como fenómeno consolidado con la crisis económica, ha desmontado los centros tradicionales de toma de decisiones (Estado, Escuela, Familia), que van siendo reemplazados por nuevas manifestaciones de movimientos sociales y lobbies (minorías, asociaciones identitarias, posfeminismos, etc.). Todo esto produce un aparente nivelamiento e incluso una atomización de los procesos de interacción social. Podríamos decir que los límites comunes están marcados por esta subdivisión, pero al mismo tiempo surgen nuevas formas de socialización que no son conocidas o no están reconocidas dentro del concepto tradicional de “sociedad”. De hecho, existen los Derechos Humanos como una opción para el consenso, pero ni están unánimemente aceptados ni se traducen en situaciones diarias dentro de las sociedades complejas que los han aceptado. La propuesta presentada en el Informe Delors “Aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) y su reciente actualización³ es más relevante que nunca.

2.2 Simultaneidad de agentes educativos y multiplicidad de relaciones que pueden interferir entre ellas

Tradicionalmente, el conjunto de agentes socializadores solía mantener una relación jerárquica. La escuela y la familia eran consideradas los agentes principales y los otros (la comunidad, los medios de comunicación, etc.), eran complementarios, pero estaban subordinados a ellas. Al mismo tiempo, el espacio de la familia y la escuela estaban claramente delimitados y, en caso de tensión, la escuela tendía a mostrar un argumento de autoridad.

En la actualidad, este equilibrio se ha colapsado. La regularización de servicios y recursos educativos generados en el estado del bienestar (centros abiertos, infraestructuras de ocio, servicios sociales, recursos especializados en la atención a las personas), así como el poder de una amplia y diversa gama de agentes informales (asociaciones, medios virtuales, pluralidad cultural), ha provocado que la escuela y la familia ya no sean los agentes socializadores hegemónicos. El fácil acceso a la información y la pluralidad de recursos de la información hace que todos los que tradicionalmente habían sido considerados secundarios se hayan convertido en agentes instructores de primer rango.

Partimos de la evidencia de que se ha ampliado enormemente el círculo de elementos referenciales para construir opiniones y perspectivas sobre la vida. Este aumento de puntos de referencia puede ser un factor favorable si sus relaciones tienen un carácter de complementariedad y refuerzo, es decir, si comparten unos objetivos comunes mínimos en el respeto por su diversidad y sus peculiaridades, pero puede ser fuente de conflicto si su relación es de desconfianza e interferencia

³ Rethinking Education. Towards a Global Common Good?, Unesco, 2015.

y los objetivos tienden hacia propuestas y perspectivas contradictorias entre ellas. Como Meirieu observó acertadamente, ‘el educador –y este es su drama– nunca llega “en primer lugar” a un terreno virgen, a un espacio en que no ha pasado nada; siempre ha habido ya “una historia”, puesto que el otro, incluso en sus primeros días de vida, existe ya fuera de él y no es posible pretender ser su absoluto creador’ (2001, p. 75).

En cualquier caso, no se trata de “combatir” contra otros agentes para ver cuál tiene más influencia, lo que situaría al educando en una posición de pasividad receptiva, sino de trabajar juntos para asegurar la formación de personas con sentido crítico y criterio para utilizar su libertad. Por ello, siguiendo de nuevo a Meirieu ‘el educador está obligado al “doble juego”, a no poder abandonar su misión de proporcionar instrumentos, pero a no poder realizarla más que promoviendo, en su seno, la emancipación sin la cual la instrumentación pierde todo su valor’ (Meirieu, 2001, p. 67).

Deberíamos añadir que no solo ha habido una historia previa repleta de influencias, sino también que la historia “actual” es una construcción discursiva en la que convergen una gran diversidad de agentes educativos con perspectivas simultáneas, con un encaje no siempre armónico, y a menudo caótico. Además, a este juego de influencias podemos añadir la dificultad de que las prioridades y objetivos comunes establecidos en una comunidad a menudo son el resultado de un consenso de mínimos para evitar el conflicto, en lugar de ser la construcción real de un proyecto común compartido. En este caso de identificación débil con un proyecto común, el vínculo cada vez es más precario y se disuelve. No obstante, cuando hablamos de lógica de la complejidad y de narrativas, no hay que confundirlo con una indiferente atribución de valor para cada uno de los elementos que componen el tejido de creencias y perspectivas del mundo. No todas las creencias y visiones del mundo tienen el mismo peso o producen el mismo tipo de identificación colectiva: existen diferencias y prioridades que dependen del contexto. Esta prevalencia simbólica tiene que ser vista por el educador como el efecto de la historia en el presente (Pagès, 2012).

2.3 Cambio, dinamismo y provisionalidad de las referencias

En tercer lugar, otro elemento de dificultad pasa por haber comprendido la imposibilidad de predecir a largo plazo, como Morin describió en el segundo principio de la ecología de la acción (2006, p. 50), así como la incertidumbre sobre el futuro (Meirieu, 2002). Este es un elemento que dificulta establecer objetivos y líneas de acción. Si el futuro depende en gran medida de la casualidad, si hay variables que no pueden ser controladas o tan siquiera imaginadas que condicionan el resultado de lo que a uno le gustaría construir, ¿qué horizonte puede establecerse? Esta cuestión plantea el problema de los objetivos en el horizonte del liderazgo educativo. De hecho, el futuro es incierto, pero a la vez hay el obstáculo de olvidar el punto de partida: solo podemos imaginar un futuro azaroso desde un pasado que mira hacia él. Por esta razón, algunos autores, como Lapointe (2002), consideran importante incluir, en la perspectiva ética del liderazgo, el arraigo en un patrimonio vivo. Solo los que han heredado un patrimonio vivo pueden imaginar un determinado futuro o proponer algunos objetivos prioritarios: los criterios de lo que vale la pena en el presente, ¿de dónde viene sino de lo que hemos recibido por parte de las generaciones que nos precedieron? Buena parte de la crisis teleológica de la educación actual es consecuencia de una amnesia histórica, más o menos consentida, que ha dejado lugar a lo inmediato, la creatividad, lo concreto, sin la perspectiva temporal que permitiría modular posibilidades futuras. La cuestión de los objetivos educativos no se puede plantear sin incluir una problematización de la experiencia del tiempo cronológico en una dimensión asincrónica, puesto que esta es el antecedente real que explica la actual complejidad para formular objetivos educativos, es decir, prioridades en el proceso de la transmisión simbólica.

En definitiva, la enorme heterogeneidad y diversidad de los sistemas ideológicos y de creencias,

la multiplicidad y el poder de diferentes agentes socioeducativos, el permanente dinamismo y la dificultad de predecir, ponen en cuestión los parámetros que se utilizaban como referencia en la educación para establecer lo que había que preservar, lo que había que identificar como valioso y lo que había que definir como horizonte deseable. Evidentemente, no se trata de renunciar a responder a estas cuestiones, sino de redefinir los parámetros que nos permiten construir nuevas respuestas apropiadas en este marco de complejidad, típico de las sociedades democráticas.

En este contexto, las clásicas ideas sobre liderazgo entran en crisis. Si el liderazgo solía implicar mostrar una alternativa clara y bien delimitada, ahora la pregunta es cómo decidir qué y a quién seguir. Si implicaba diseñar una referencia precisa para conseguir en un futuro más o menos lejano, ahora la cuestión es hacia dónde ir. En pocas palabras, ¿cómo reformular la idea de liderazgo en un contexto impreciso, plural y líquido (Bauman, 2000; Morin, 2008), sin olvidar las posibilidades que surgen en el marco de los derechos universales?

A nuestro juicio, nos enfrentamos a un reto ético porque la cuestión no es solo definir el concepto de “liderazgo” y llenarlo de nuevo de contenido, sino identificar sobre qué actitudes y valores tiene que ser construido. Una nueva noción de liderazgo, centrado en una dinamización y transformación más amplias de las personas y los grupos implica, por ende, en el mencionado escenario, un modelo de comprensión que sea una construcción dinámica basada en la confianza y en la capacidad de construir juntos nuevas ideas y perspectivas.

3. DIMENSIONES CULTURALES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

Las voces más críticas con el “etnocentrismo del liderazgo educativo” (Goddard, y Foster, 2002; 2004) han explorado la cuestión del liderazgo desde la perspectiva de las culturas indígenas. Estos estudios son de gran interés porque muestran cómo el rol del liderazgo es distinto en función de las expectativas culturales, así como de los valores visibles que encarna. Por ejemplo, en el contexto de los indígenas norteamericanos, las decisiones se toman principalmente de una manera descentralizada teniendo en cuenta la opinión de todos los participantes. El líder no toma ninguna decisión ni actúa o da ninguna orden sin antes haber obtenido el consentimiento de la persona involucrada. Además, el líder nunca es visible, sino que está totalmente integrado en el grupo. Los estudios de la población autóctona de Canadá, por otro lado, muestran que el líder pedagógico tiene principalmente un papel de filtro y mediador entre dos visiones del mundo: por un lado, la comunidad autóctona espera que la escuela transmita nociones culturales y creencias locales a los alumnos y, por otro lado, es necesario para prepararlos para el mundo exterior. Otros autores, como Slater et al. (2002), han investigado sobre prácticas de liderazgo educativo en escuelas de México y de los Estados Unidos. Mientras que los directores de escuela mexicanos subrayaban la importancia de la honestidad, la responsabilidad, la verdad y la equidad como requisitos para un buen liderazgo, todos estos valores fueron reducidos a la eficiencia por parte de participantes de escuelas de Estados Unidos. Finalmente, Lapointe, Lyse y Godin (2005) estudiaron las representaciones éticas del liderazgo educativo en escuelas de habla francesa e inuit de Canadá, e identificaron dos nuevos perfiles de liderazgo educativo: liderazgo inscrito en un patrimonio vivo, especialmente presente en escuelas de habla y cultura francesas, y liderazgo etnopedagógico (Lapointe y Langlois, 2010), que tiene por objetivo armonizar la práctica de la escuela y las prácticas culturales autóctonas. Estos estudios son de interés porque nos permiten tomar cierta distancia respecto del papel del liderazgo en un modo genérico para insertarlo en determinados ambientes culturales que lo definen. Según estos autores, si las preguntas que se formula a los participantes en este tipo de estudios no están relacionadas con su contexto escolar y cultural específico, tienden a responder la pregunta por el liderazgo siguiendo el discurso teórico dominante. Este fenómeno implica una invisibilización de sus representaciones y prácticas reales y, por ende, no nos proporciona la información más valiosa que se necesitaría para comprender dónde sitúan los valores de acción sus prácticas educativas y qué sentido les dan.

4. ALGUNOS REQUISITOS DE UN NUEVO LIDERAZGO

En esta sección, intentamos definir cuál debería ser el nuevo papel del liderazgo teniendo en cuenta el contexto del mundo occidental y los retos del presente.

El papel del liderazgo (más que el de los líderes) tiene que dejar de ser una referencia indiscutible que hay que seguir para convertirse en un generador de debate con la voluntad de construir elementos de confluencia que sean, de hecho, una referencia compartida. Tiene que ser el elemento unificador de agentes socioeducativos formales, informales, sociales, estructurados y no-estructurados, que viven en el mismo territorio, entendido como espacio simbólico o, en palabras de Augé (2006, p. 57), como lugar antropológico en el que coinciden rasgos identitarios, relaciones e historias. En este sentido, tiene que proporcionar una perspectiva compartida que supere el horizonte de cada uno de estos agentes y los haga mirar hacia un elemento superior de carácter comunitario. Esta perspectiva tiene que promover la transversalidad y superar la referencia al propio sistema, ya sea la escuela, la familia, los agentes socioeducativos o cualquier otro agente menos estructurado.

Tiene que empoderar a cada uno de estos agentes para que identifiquen de qué modo pueden contribuir en un escenario de diseño compartido y tiene que construir escenarios que permitan una comunicación corresponsable entre todos los agentes posibles. Además, tiene que promover relaciones de respeto, confianza y una comprensión mutua fértil (Fukuyama, 1996) que se haga patente en un marco de diálogo constructivo, a pesar de la discrepancia. Es decir, tiene que capacitar para un debate abierto y permanente que honestamente intente construir propuestas de consenso. También tiene que fundamentarse en la transparencia, la rendición de cuentas, la autenticidad y la honestidad, y ha de ser discutible.

Además, debe mostrar flexibilidad y adaptabilidad a situaciones inesperadas, pero al mismo tiempo tiene que tener una mirada prospectiva que permita superar las limitaciones de la inmediatez. Por otra parte, lo inmediato a menudo es el punto de partida para un posible diálogo, por lo que es necesario recuperar los pequeños detalles que las situaciones de la vida diaria promueven a la categoría de cuestiones de reflexión ética.

Las redes socioeducativas, entendidas como un método para el diseño compartido, constituyen un escenario ideal que funciona como un test para poner las mencionadas cuestiones en práctica. La red representa la organización de diferentes sistemas y subsistemas paralelos de liderazgo: el que tiene lugar en el núcleo de un microsistema específico (una familia, una clase, un taller), el que organiza diferentes microsistemas (una escuela, los servicios sociales), o el que conecta diferentes sistemas en un espacio para la construcción conjunta (la escuela, la familia, los servicios sociales, los agentes socioeducativos estructurados, y las asociaciones de un territorio). Al mismo tiempo, a estos sistemas deberíamos añadirle las relaciones y lugares que no pueden homogeneizarse o integrarse en un sistema: todas aquellas cosas que quedan por hacer o para sistematizar, en los límites y las grietas de nuestra red.

5. LIDERAZGO EDUCATIVO Y ÉTICA DEL CUIDAR EN FEMENINO

Desde los años ochenta, el desarrollo del movimiento posfeminista basado en la reivindicación del punto de vista moral de la mujer pone énfasis en la ética del liderazgo en femenino (Héon, Lapointe y Langlois, 2007), que subraya las contribuciones de las mujeres a un modelo práctico más allá de la mera homogeneización con el género masculino y que ha sido ampliamente definida por autoras como Gilligan (1993; 2011) o Nussbaum (1999; 2000; 2004; 2009). La ética del cuidado propone el reconocimiento del otro desde el respeto y la fidelidad a la propia forma de ser. Es intrínseco a la “ética del cuidado” tener en cuenta la lealtad a la relación y también cuidar

del otro para acogerle y protegerle.

En un mundo en crisis, caracterizado por la dificultad de establecer relaciones humanas de calidad, proponer un modelo relacional que no intente modificar o adaptar al otro a criterios de productividad, rendimiento y eficiencia es, como mínimo, una propuesta que transgrede el régimen establecido. En la ética del cuidado están implícitos el descubrimiento de la intimidad, la privacidad y la gratuidad del otro en su apertura al amor. La conversación informal, de entrada considerada una dimensión del mundo de la vida privada, se convierte en un modelo de referencia para establecer relaciones en las que se pueda oír la voz del otro. La importancia de los pequeños detalles y la dimensión estética de los ambientes en los que tiene lugar el papel del liderazgo permite, al mismo tiempo, recrear un espacio de confianza y familiaridad que son de ayuda a la hora de definir valores compartidos, y un clima de cierta paz para el trabajo, en el que la competición y la agresividad se suavicen. En el campo educativo, en el que podemos hallar un elevado nivel de representación del mundo femenino, deberíamos explorar la influencia de la ética del cuidar en los nuevos modelos de liderazgo moral desarrollados por mujeres.

6. LIDERAZGO EDUCATIVO BASADO EN VIRTUDES

Desde la publicación de *Tras la virtud*, de MacIntyre (1997), pero también a principios de los años noventa con los trabajos de Starratt (1991), Hodgkinson (1991), Sergiovanni (1992) y Johnson (2001), la ética de las virtudes ha experimentado un gran desarrollo. La reivindicación de una ética neoaristotélica basada en las virtudes ha inspirado diversas éticas aplicadas, entre ellas la ética de la educación. Es bien sabido que el liderazgo educativo, independientemente de si es en la comunidad de una escuela o en una organización de educación social, requiere de un conjunto de cualidades éticas, de excelencias del carácter que podrían llamarse virtudes. Especialmente en el mundo anglosajón y americano, el perfil del líder de comunidades éticas se ha desarrollado a partir de un conjunto de virtudes, empezando por la idea de que las virtudes son buenos hábitos que, en la medida en que se cultivan, perfeccionan a la persona y mejoran su actividad profesional. El propio Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, subrayó la importancia de la ética que aprendemos no como contenido, sino como un ejemplo de buena práctica con la que hemos tenido contacto. Las virtudes no necesariamente pasan por la racionalización, sino más bien por el testimonio: como Aubenque (1963) expresó en su obra maestra *La prudencia chez Aristote*, sabemos lo que es la prudencia porque hemos conocido a Pericles (un hombre prudente) y no porque se nos ha dicho lo que ser prudente significa⁴.

En contextos de incertidumbre y vulnerabilidad, necesitamos líderes sensatos, con la capacidad de adaptarse a circunstancias muy diferentes y de crear vínculos y redes de ayuda mutua que tengan como foco principal el desarrollo integral de la persona que se educa.

Entre las múltiples virtudes o capacidades del líder de una comunidad educativa, queremos destacar especialmente tres: la capacidad de generar confianza, de entusiasmar a los agentes, y de seducirles.

6.1. Generar confianza

La confianza es un valor básico de la vida educativa, no solo para empezar cualquier proyecto, sino también para realizar actividades diarias. Es un acto de fe. Va sobre creer en uno mismo, en los otros, en las instituciones, en el futuro, en las posibilidades de éxito. La confianza no es, empero, fe ciega o un movimiento irracional. Es un acto inteligente y razonable basado en los argumentos y en la experiencia. Confiamos en aquellas personas que trabajan bien, que mantienen su palabra, que nos muestran su competencia.

4. Un filósofo español ha desarrollado recientemente la importancia de la ejemplaridad en una tetralogía. Ver Gomá (2014). Carlos Moreno también ha señalado la ejemplaridad como uno de las virtudes fundamentales, junto con la confianza y la credibilidad, del gestor y/o del líder, inspirados por un liderazgo ético. Ver Moreno (2001).

Crear un clima de confianza es esencial para empezar un proyecto educativo. Los líderes tienen que ser capaces de delegar sus tareas y confiar en sus colaboradores. Cuando la confianza es débil, el proyecto resulta más bien ineficiente, porque las personas sospechan unas de otras, de sus intenciones y prácticas. En un clima de desconfianza, aumentan los malentendidos, y se malgasta tiempo, energía y esfuerzo en actividades para proteger y justificar las acciones ante los demás. La falta de confianza lleva a una disminución del flujo de información y reduce la eficiencia de los procesos de toma de decisiones.

La falta de confianza lleva a las personas a asustarse y a vivir de manera insegura su trabajo, mientras que la confianza nos permite seguir adelante, y hace posible enfrentarse a lo que es incierto y reducir el campo de posibilidades. La confianza simplifica el mundo, la vida cotidiana, la familia y la vida laboral; reduce el campo de complejidad de lo desconocido.

Existe una relación inversamente proporcional entre las normas y la confianza. Cuanta más confianza, menos normas; mientras que, si hay una falta de confianza, se incrementan las normas, las reglas y los protocolos.

Los grandes expertos en psicología y ética organizativas concluyen que la confianza tiene una enorme influencia en la cooperación y los acuerdos, especialmente en una época como la nuestra, caracterizada por el cambio y la incertidumbre. En un contexto en el que se desconfía del otro, cualquier actividad que requiere cooperación será más difícil.

Los investigadores en ética organizativa han estudiado exhaustivamente cómo se crea y se mantiene la confianza en el campo educativo. Entre los diferentes factores, están la amabilidad, la integridad, la competencia, la transparencia y la concordancia de valores.

Para mejorar la confianza, las operaciones tienen que ser transparentes. Confiamos en la gente transparente, que dice lo que piensan y no esconde sus opiniones por más difícil que sea expresarlas. El buen líder hace explícitos los criterios a través de los cuales gobierna la institución, explica cómo se toman las decisiones, comunica qué procesos tendrán lugar y los justifica.

La integridad es crucial para generar confianza. Las partes en acción, colaboradores y destinatarios, tienen que tener la sensación de que el proyecto emprendedor se interesa y se preocupa por su bienestar.

Una persona que es capaz de admitir sus errores y rectificarlos cuando sea necesario es digna de confianza. Las organizaciones que retiran bienes defectuosos a tiempo y diligentemente tienen más probabilidades de ser percibidas como íntegras que aquellas que niegan la existencia del problema o lo pasan por alto.

Para generar confianza, se ha de mostrar constantemente la competencia en lo que se hace. Nadie confía en la gente incompetente, pero no todo el mundo pide el mismo tipo de destreza. Los colaboradores buscan competencia en la gestión, mientras que los destinatarios buscan competencia técnica y científica. La competencia no es competición, porque el objetivo principal de la persona competente no es luchar contra los otros, sino hacer las cosas tan bien como sea posible. Una persona comprometida con la calidad y la excelencia genera confianza en su ambiente.

6.2. El poder del entusiasmo

El entusiasmo es un activo crucial en el liderazgo de comunidades educativas. Necesitamos entusiasmo para vivir y realizar nuestros proyectos, ya sean individuales o colectivos. El entusiasmo es un estado de energía que nos empuja a hacer cosas, crear, generar realidades. La palabra entusiasmo, de origen griego, significa emoción desde dentro, excitación interior, posesión divina.

Entusiasmo es el nombre que los griegos dieron a las contorsiones de la pitonisa en su silla de tres patas en Delfos cuando recibía el espíritu de Apolo. Los líderes embriagados por esta fuerza interior, este espíritu divino, ven los objetos como dobles; provisionalmente parecen carecer de racionalidad. El entusiasmo también ha sido comparado al vino: produce tanta energía en nuestras venas y unas vibraciones tan violentas en nuestros nervios que destruye la razón. Proporciona a nuestro cerebro mayor actividad.

El entusiasmo es la cualidad esencialmente indispensable de toda organización que aspira a conquistar grandes masas. Para todos los agentes educativos, independientemente de su disciplina, es cuando son arrastrados por el entusiasmo que el fruto de su trabajo deviene más intenso, admirable, y vale más la pena.

El entusiasmo es una fuerza, un amor, una audacia, un talento invisible; en una palabra, un poder creador. Es el alma que arde por ideales bajo las órdenes de la razón. Es lo opuesto al derrotismo, es el preludio de la victoria; gracias al entusiasmo, el alma permanece incorruptible, saludable, preparada para luchar y ganar contra la carcoma de la apatía y la cobardía.

Un ser humano empujado por esta energía interior es capaz de realizar grandes cosas, de asumir riesgos y darlo todo, de entregar su vida a un trabajo, a una persona, a un proyecto. El entusiasmo es como un rapto interior, una fuente de energía que te empuja a actuar y a superar contratiempos. La persona que se entusiasma con un libro intenta encontrar el momento para leerlo. El que se entusiasma con una melodía busca todos los momentos posibles de disfrutarla.

El entusiasmo es el encanto de la vida, y vivir sin jamás experimentar esta energía creativa y expansiva conduce a una vida muy gris, monótona y vacía. El entusiasmo no es mera irracionalidad, o un tipo de explosión. Rompe con los esquemas tradicionales, y tiene algo de divino, de sobrenatural, pero esto no lo convierte en una fuerza ciega, absurda.

Una comunidad educativa necesita gente entusiasmada con su objetivo, porque sin ellos se convierte en una entidad que repite mecánicamente procesos. Una relación requiere de una inhalación de entusiasmo para que no caiga en la rutina y la monotonía, pero también de la disciplina y la continuidad para hacerla crecer.

El entusiasmo rompe con la rutina y la continuidad; hace que el corazón lata, acelere tu ilusión, haga superar todo tipo de contratiempos. Una comunidad educativa necesita gente entusiasmada con su realidad nacional. La desafección y la falta de interés, en todas las áreas de la vida, lleva a la decadencia. El entusiasmo es una adhesión pasional que nos hace defender una causa. El entusiasmo no es pasión, pero mueve la pasión.

El entusiasmo maduro es repetir una actividad como si fuera la primera vez, para empezar de nuevo con el mismo impulso y la misma disposición. Realmente hay que querer mucho una actividad para repetirla sin cansarse de ella. En pocas palabras, la actividad tiene que llenarse de sentido.

6.3. La virtud de seducir

Un valor nada irrelevante en la actividad de educar es la seducción. Seducir no es ni ocultar ni mentir; ni esconder ni manipular la información. Es saber cómo convencer al otro con argumentos sensatos, con buenas razones para que vea el proyecto con interés, incluso con entusiasmo.

Cuando se intenta seducir a un hipotético compañero de viaje, no todo está legitimado. Antes que nada, tiene que haber honestidad y verdad, pero también hay que hacer ver que la idea vale la pena, especialmente cuando el compañero potencial no está totalmente convencido y tiene sus

dudas. Solo los que creen en su idea, en su valor, pueden realmente seducir, pero creer no es la única condición: también tienes que ser capaz de presentarla, encontrar una manera de destacar las fortalezas de la idea.

Hay que ser capaz de presentar la idea adecuadamente para encontrar colaboradores y añadir talentos al proyecto individual. También hay que saber cómo persuadir a la sociedad del valor del nuevo proyecto y hacerle ver la necesidad de lo que se está ofreciendo. Cuando se buscan fondos, hay que ser capaz de mostrar la belleza y la bondad de esta idea, así como su necesidad y sus posibilidades de éxito.

La seducción estimula la imaginación y la ingenuidad, especialmente cuando no hay recursos y hay que empezar un nuevo proyecto. Para seducir, tienes que exprimir la facultad de la imaginación para intentar ponerte en el lugar del otro, ver lo que le puede interesar y lo que puede necesitar. Es una tarea de anticipación y riesgo. A veces, la gente más seductora no es la más bella, sino la que tiene unas herramientas de seducción más afinadas. Para seducir, necesitas confianza en ti mismo y, especialmente, necesitas conocer tus propias cualidades y flaquezas.

Observamos que la presentación del proyecto cuenta con la capacidad de seducir, pero no todo es máscara o fachada. Tiene que haber una idea, contenido o sentido, porque, si no, el destinatario se sentirá decepcionado y el resultado del proceso será contraproducente.

La seducción es un proceso, un ejercicio en el que lo que dices cuenta tanto como lo que haces. Cuando una persona quiere seducir a otra, muestra sus mejores cualidades, sus virtudes y experiencias y, sobre todo, esconde un secreto, porque sin un secreto, no hay ninguna seducción posible. En cada proyecto, el secreto es inherente, porque nadie puede anticipar qué frutos conllevará, qué resultados tendrá. Que esto incluya una dimensión de aventura, de riesgo e incertidumbre, seduce, y estos elementos son inherentes al emprendimiento; por ende, el emprendimiento es seductor.

La presentación de la idea no es una cuestión menor. A veces, una buena idea que no se presenta adecuadamente acaba cayendo en el olvido, abandonada en la maleta de las buenas intenciones; mientras que una idea relativamente buena, pero bien presentada, puede añadir afinidades y, de esta manera, acabar siendo realizada.

La seducción es la cualidad que nos permite atraer la mirada y el interés de otra gente. Una persona es seductora cuando puede atraer el interés de otra gente, ya sea por la manera en que se presentan o por la manera cómo se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal.

Para seducir a otros para que participen de un proyecto educativo, estos otros tienen que darse cuenta de todo lo que van a ganar con esta asociación; tienen que ver que se trata de una oportunidad de crecimiento, para desarrollar sus habilidades, para dar sentido a sus vidas.

Más allá de las mencionadas virtudes –generar confianza, entusiasmo, y la capacidad de seducción–, cualquier liderazgo educativo –ya sea aplicado a la empresa, un centro médico, o instituciones políticas– debería estar inspirado en una serie de virtudes que han sido extensamente trabajadas: precaución, transparencia, empatía, audacia, la práctica de la escucha activa, la humildad⁵. En nuestra opinión, las tres virtudes características de todo liderazgo educativo que también deberían servir de base del liderazgo educativo son las tres que se examinan a continuación.

7. EL TRÍPODE DE INTELIGENCIAS QUE SUSTENTA EL LIDERAZGO EDUCATIVO

El trípode de inteligencias que sustenta el liderazgo educativo son, a nuestro juicio, la inteligencia emocional, la inteligencia social y la inteligencia existencial o espiritual (Torralba, 2010). Cree-

5. Ver, por ejemplo, Levine y Boaks (2014) y Torralba (2016).

mos que el desarrollo del liderazgo requiere el cultivo de estas tres formas.

La inteligencia emocional permite al líder de las comunidades educativas identificar tanto sus emociones como las de la otra gente. Esta identificación es crucial.

Desarrollar un proyecto educativo siempre requiere de un sujeto colectivo, de entusiasmo y de un líder proactivo que haga posible mover a diferentes agentes en la misma dirección. Al líder educativo se le supone la capacidad de leer las emociones, los miedos, las ansiedades, las decepciones, los celos, y los resentimientos, porque solo así será capaz de desarrollar un discurso apropiado para contrarrestar emociones tóxicas que circulan en la comunidad educativa.

La inteligencia emocional también permite al líder canalizar aquellas emociones tóxicas que puede identificar en sí mismo y en los otros de una manera no destructiva. El líder tiene que encontrar mecanismos de liberación, maneras creativas de canalizar estas emociones para que no perjudiquen a ningún agente ni entorpezcan la actividad educativa. Finalmente, la inteligencia emocional permite al líder expresar adecuadamente emociones positivas y estimulantes que son las que empujan a la comunidad a realizar proyectos, a trascender la resignación y el desánimo, y esto les hace capaces de ser el motor de cambio y el principio de la esperanza.

En el liderazgo ético de comunidades educativas, también es necesario cultivar la inteligencia social o interpersonal, así como la llamada “mente ética” (Gardner, 2001, p. 74), que tiene que ver con las actitudes a partir de las cuales una persona desarrolla diferentes papeles que tiene que desempeñar en su vida diaria. Estas actitudes deberían empujarla a trascender sus intereses personales y a contribuir a la creación de un buen ambiente social. A su vez, Morin (2003, p. 36) insiste en la necesidad de desarrollar una “ética de la comprensión” y una “ética del género humano” como elementos que pueden ayudar a que una sociedad muy compleja garantice su cohesión no solo con leyes justas, sino también con responsabilidad, solidaridad y autoética (Morin, 2006, p. 165).

También es característico de los líderes crear vínculos, establecer una red, hacer posible que gente con diferentes talentos formen parte del mismo equipo y que todo el mundo contribuya con lo mejor de sí mismo a desarrollar todos los objetivos de la comunidad educativa. La inteligencia social nos permite establecer conexiones, crear vínculos entre gente distinta, y construir puentes entre diferentes comunidades educativas con diferentes enfoques. La relación entre esferas educativas es crucial para generar una red educativa que satisfaga los retos del presente y del futuro. Esta inteligencia social, adecuadamente desarrollada, nos permite alcanzar acuerdos, producir procesos de mediación en situaciones difícil, y dar a cada persona su papel adecuado según su talento y su potencial. Esta inteligencia social es también básica en el profesor y en el educador, porque les permite establecer el vínculo con el educando, el nexo básico comunicativo para la circulación de conocimiento, valores, habilidades, etc., de manera que el que aprende adquiera las competencias apropiadas para crecer progresivamente.

Cuando se lideran comunidades educativas, el desarrollo de la inteligencia existencial o espiritual también resulta crucial, porque permite al líder preguntarse sobre el sentido de la comunidad educativa, sus objetivos, distanciarse de ella y, por ende, examinar procesos externos e internos, y trascender necesidades inmediatas y urgentes para seguir la visión que es propia de la comunidad⁶. Demasiado a menudo, en las comunidades educativas, la cuestión “cómo” eclipsa la cuestión “para qué”, y lo que realmente necesitamos es identificar los objetivos de la comunidad educativa y luego hallar mecanismos, estrategias, para hacerlos realidad. Es esencial que el líder de una comunidad educativa sea capaz de detenerse, tomarse su tiempo, tener en cuenta el futuro, evaluar con detalle el desarrollo de su comunidad, y esto es característico de esta forma de inteligencia que nos permite comprender lo que es esencial, lo que es substancial en los procesos educativos.

6. Las implicaciones que el liderazgo espiritual tiene para los negocios han sido ampliamente estudiadas. Ver por ejemplo Bush (2010), Crossman (2011) y Fry (2003). También se están empezando a explorar estas implicaciones en el ámbito de la educación. Ver por ejemplo Gibson (2011).

8. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Empezamos este artículo recordando que el campo de la ética del liderazgo educativo fue inaugurado, en buena parte, por el paso de un enfoque centrado en la gestión a un enfoque pedagógico, tal como urgía el informe *A Nation at Risk* (1983). Sin embargo, también al inicio del presente artículo sugerimos que discutir hoy en día lo que está en juego cuando hablamos de liderazgo educativo requiere tener en cuenta como mínimo dos factores más. Por un lado, como hemos señalado, la actual razón de ser y los objetivos del liderazgo educativo tiene que tener en cuenta una serie de recientes cambios sociales y axiológicos que se están experimentando en Occidente, de entre los cuales hemos puesto especial atención en i) la existencia de una pluralidad de perspectivas ideológicas, ii) la simultaneidad de agentes educativos y la multiplicidad de relaciones que pueden interferir entre ellos, iii) y la provisionalidad de los marcos referenciales (apartado 1). Por otro lado, hemos examinado cómo, al enfrentarnos a la tarea de definir lo que es el liderazgo educativo, debería tenerse en cuenta que el papel del liderazgo es modificado por las expectativas culturales de una determinada sociedad (apartado 2).

Después de estas secciones introductorias, hemos pasado a definir algunos requisitos de un nuevo liderazgo (apartado 3), así como la importancia de la ética del cuidado (apartado 4) para el desarrollo de un liderazgo más sólido. Y hemos propuesto y puesto una atención particular a lo que en nuestra opinión son tres virtudes indispensables del liderazgo ético de comunidades educativas: la habilidad de generar confianza, el entusiasmo, y la habilidad de seducir (apartado 5). Finalmente, hemos propuesto un trípede de inteligencias que, en nuestra opinión, tiene que sustentar el liderazgo educativo (apartado 6).

Nos gustaría concluir señalando los límites de nuestra empresa: consideramos que nuestra manera de concebir el liderazgo ético no puede extrapolarse a otros campos como el de las organizaciones empresariales. Defendemos las tres mencionadas virtudes del liderazgo educativo solo en la medida que, a largo plazo, promueven la autonomía de los sujetos de educación. A saber, no cuando/si persiguen la adhesión del sujeto a la institución educativa. En otras palabras, la naturaleza del liderazgo educativo tiene por lo menos una especificidad que hace imposible la extrapolación de una teoría de la educación a una teoría empresarial: mientras que las organizaciones y las empresas ordinarias aspiran a que los clientes les necesiten y, por ende, promueven la lealtad, las instituciones educativas aspiran –o deberían aspirar–, a la emancipación del sujeto de educación⁷. Si no es así, corremos el riesgo de convertir el *educational leadership* en un *followership* (Wiens, 2000, p. 7). En pocas palabras, la especificidad del liderazgo educativo, especialmente del liderazgo educativo ético, consiste en el hecho que la práctica de las mencionadas virtudes debería perseguir la promoción de esta autonomía.

REFERENCIAS

- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF.
- Augé, M. (2006). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Blackmore, J. (2011). Leadership in pursuit of purpose: Social, economic and political transformation. En *Transformative leadership: A reader*, editado por C.M. Shields, Nueva York, NY: Peter Lang.
- Bush, T. (2010). Spiritual Leadership. Educational Management. *Administration and Leadership* 38(2), 402-404.
- Crossman, J. (2011). Environmental and Spiritual Leadership: Tracing the Sinergies from an Organizational Perspective. *Journal of Business Ethics*, 103, 553-565.

7. Como sostiene Rosàs, “El liderazgo educativo no trata de promover la lealtad entre los clientes ni de buscar seguidores. Más bien trata de promover la autonomía del alumno. El liderazgo educativo debería proporcionarle los medios para volar –y asumir que quizás nunca vuelva” (Rosàs, 2016, 3) (*trad. de los autores.*)

- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Dimmock, C., y Walker, A. (2000). Globalisation and societal culture: Redefining schooling and school leadership in the Twenty-First Century. *Compare*, 30 (3), 1-6.
- Fry, L.W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fukuyama, F. (1996). *Trust: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Gibson, A. (2011). On Spirituality in Educational Leadership. Engaging with the Research. *Educational Administration*, 5(1), 35-42.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Goddard, J. (2002). Ethnoculturally relevant programming in Northern Schools. *Canadian Journal of Native Education*, 26 (2), 14-133.
- Goddard, J., y Forter, R. (2004). Adapting to diversity: Where cultures collide. Educational issues in Northern Alberta. *Canadian Journal of Education*, 27 (1), 1-20.
- Gomá, J. (2014). *Tetralogía de la ejemplaridad*. Madrid: Taurus.
- Héon, L., Lapointe, C., y Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. Recherches féministes, thematic issue. *Femmes et gestion* 20 (1), 83-99.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Nueva York: State University of New York Press.
- Johnson, M. (2001). *Moral imagination*. En *The last best hope: A democracy reader*, editado por S.J. Goodlad. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 194-203.
- Langlois, L. (2002). *Un leadership éthique: utopie ou nécessité*. En *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*, dirigido por L. Langlois y C. Lapointe. Montréal: Éditions La Chenelière/Mc Graw Hill.
- Langlois, L. (2005). *Dilemmes éthiques dans les organisations*. Québec, Canada: Presses Université Laval.
- Lapointe, C., Langlois, L., y Godin, J. (2005). The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official language minority settings. *Journal of School Leadership, thematic issue. International Perspective on Educational Leadership*, 15(2).
- Lapointe, C., y Langlois, L. (2010). Can ethics be learned? Results from a three year action research project. *Journal of Educational Administration* 48(2), 147-163.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., y Duke, D.L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 31-50.
- Levine, M.P., y Boaks, J. (2014). What Does Ethics Have to do with Leadership? *Journal of Business Ethics*, 124, 225-242.

- MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu: une Étude de Théorie morale*. París: PUF.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2002). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- Membali, J. B. L. (2007). Ética y gestión ética: nuevos retos gerenciales. *Capital Humano*, 213, 106-113.
- Moreno, C. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6(4).
- Morin, E. (2003). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Morin, E. (2006). *El método*. Vol. 6 Ética. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nussbaum, M. C. (1999). Virtue ethics: A misleading category? *Journal of Ethics*, 3(3), 163-201.
- Nussbaum, M. C. (2000). The Future of Feminist Liberalism. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 74(2), 47-79.
- Nussbaum, M. C. (2004). On hearing women's voices: A reply to Susan Okin. *Philosophy and Public Affairs*, 32(2), 193-205.
- Nussbaum, M. C. (2009). The challenge of gender justice. En *Against Injustice: The New Economics of Amartya Sen*, editado por R. Gotoh y P. Dumouchel, Cambridge University Press.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía Hermenéutica y Transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A. (2012). *Sobre el olvido*. Barcelona: Herder.
- Rosàs, M. (2016). Educational Leadership Reconsidered: Arendt, Agamben, and Bauman. *Studies In Philosophy And Education*, 35, 353-369.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, M.D: Scarecrow/Technomic.
- Slater, C.L., Alvarez, I., Boone, M., Topete, C., Fillion, S., Iturge, E., y Galloway, H. (2002). *Themes of leadership stories in the United States and Mexico*. Lecture held at the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, USA.
- Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2016). *Lideratge ètic. L'emergència d'un nou paradigma*. Barcelona: Angle Editorial.
- Touraine, A. (2013). *La fin de la société*. París: Du Seuil.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?*
- Wiens, J.R. (2000). *Hannah Arendt and Education: Educational Leadership and Civic Humanism* (tesis doctoral no publicada). University of Michigan, Ann Arbor.

Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia.

Jordi Longás^{*a}, Roser de Querol^b, Anna Ciraso-Calí^c, Jordi Riera^d y Xavier Úcar^e

Universidad Ramon Llull, Grupo Investigación PSITIC^{abd}. Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Sistemática i Social^{ce}, Barcelona, España.

Recibido: 29 mayo 2017

Aceptado: 18 diciembre 2017

RESUMEN. El programa CaixaProinfancia busca la promoción de la infancia y las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad en España desde una acción social y educativa integral. Esta acción multidimensional se coordina y provee mediante la organización de redes socio-educativas territoriales. Una de las primeras estrategias para explorar el impacto del programa ha sido el análisis de la percepción de los grupos de interés. Se ha optado por esta metodología, próxima a la tradición de la Grounded Theory, dadas las necesidades internas de rendición de cuentas y las limitaciones para disponer de grupos de comparación. El proceso inductivo de análisis de la información obtenida mediante grupos focales y entrevistas se muestra válido para mejorar la comprensión del programa y su efectividad. Los resultados principales de la evaluación indican mayor empoderamiento de los participantes, mejoras en el desarrollo educativo de los niños y su inclusión escolar, incremento del bienestar familiar y avances en la implementación de un modelo de acción socio-educativa integral.

PALABRAS CLAVE. evaluación, percepción de impacto, pobreza infantil, acción socioeducativa integral, trabajo en red.

Socio-educational networks against child poverty. Impact evaluation of the CaixaProinfancia program from stakeholders' perception.

ABSTRACT. The CaixaProinfancia program seeks the promotion of children and families in poverty and vulnerability in Spain from a social and educative action. This multidimensional action is coordinated and provided by the organization of local socio-educational networks. One of the first strategies used to explore the impact of the program has been the evaluative study from the perspective of the stakeholders. This methodology, close to the tradition of the Grounded Theory, has been chosen given the internal needs of accountability and the limitations to have comparison groups. To analyze the information obtained through focus groups and interviews, we have used an inductive process which is valid to improve the understanding of the program and its effectiveness. The main results of the evaluation indicate greater empowerment of the participants, progress in the educative development of children and their school inclusion, increase family well being and improvements in the implementation of a comprehensive socio-educational action model.

*Correspondencia: Jordi Longás. Dirección: C/ Císter, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: jordilm@blanquerna.url.edu^a, roserdd@blanquerna.url.edu^b, annaciraso@gmail.com^c, jordirr@rektorat.url.edu^d, xavier.ucar@uab.cat^e

KEYWORDS. evaluation, stakeholders' perception, child poverty, comprehensive social-education action, etworking.

1. INTRODUCCIÓN: POBREZA INFANTIL Y ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La Estrategia Europa 2020 plantea reducir la incidencia de la pobreza en al menos 20 millones de ciudadanos de la Unión Europea (UE) el año 2020 (Comisión Europea, 2010). Para medir los avances en esta política se ha desarrollado un nuevo indicador comparativo a nivel europeo, el índice AROPE -*People at risk of poverty or social exclusion*- que define la población en riesgo de pobreza o exclusión social como aquella que sufre alguna de las siguientes situaciones (González-Bueno, Bello y Arias, 2012): a) tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); b) estar en situación de carencia material severa (según un listado de mínimos); o c) vivir en hogares con baja intensidad de ocupación (los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia).

El Estado español alcanzó en 2012 una tasa AROPE del 28.2%, superior a la media de la UE de los 28 países (UE-28) que fue del 24.8% (Eurostat, 2013). La tasa AROPE española para los menores de 16 años es del 32.8%, cinco puntos por encima de la UE-28 que alcanza el 27.7% (Eurostat, 2013). A partir del dato, se pone de relieve la problemática de la pobreza y exclusión social en general en España y, en particular, en la infancia y la adolescencia. No obstante, se constata en España que el fenómeno de la pobreza es estructural, pues la situación de crisis sólo ha agravado la problemática de la pobreza familiar que se arrastra desde la primera década del siglo XXI por causa de los siguientes factores (González-Bueno et al., 2012): participación precaria y discontinua en el mercado de trabajo; paro de larga duración; dificultad de acceso a la vivienda; transformaciones en la institución familiar; y escasez o nulo impacto de políticas familiares y sociales.

La transmisión generacional de la pobreza parece indisociable de la estructura social, la desigualdad de género y la etnia. Algunos datos que ilustran esta transmisión intergeneracional de la pobreza los proporciona el Instituto Nacional de Empleo (INE) mediante un módulo específico de la *Encuesta de Condiciones de Vida 2012*. Se pone de relieve que los adultos tienen una mayor tasa de pobreza relativa cuando tienen padres con menor nivel de estudios y cuando han experimentado dificultades económicas en el hogar de origen en su adolescencia (INE, 2012). De ahí la preocupación por los elevados porcentajes de fracaso escolar en nuestro país (alrededor del 30%) –entendido como no graduación de los estudios obligatorios (Marchesi y Hernández, 2003; Calero, Chois y Waisgrais, 2010)– o del abandono prematuro de la educación. Este fenómeno, intensificado especialmente en contextos de pobreza infantil, retroalimenta la transmisión intergeneracional de la pobreza y anticipa la exclusión de los futuros adultos (García-Alegre, 2013). La educación se postula como uno de los mecanismos para abrir oportunidades, posibilitando romper este círculo vicioso en el que la pobreza condena a los hijos de las familias con menos recursos a heredar los mismos mecanismos de exclusión social (Riera, 2012).

No obstante atribuir a la Educación –la Educación Social y la Escolar– la capacidad para sustraer a la infancia de los efectos de la pobreza resulta ingenuo. Más bien la cronicidad de la pobreza, como la del fracaso escolar, se relaciona con factores estructurales y, como fenómeno de alta complejidad, requiere un abordaje multidimensional. Respondiendo a este enfoque, Díaz-Gibson y Cívís (2011) señalan la emergencia en las últimas décadas de numerosas experiencias que buscan abordar este fenómeno desde la concertación y colaboración entre los agentes socioeducativos de un territorio (*Zones d'Action Prioritaire en Francia, Education Action Zones y Extended Schools en Reino Unido, The Harlem Children's Zone* en Estados Unidos, entre otras) y que han evidenciado

su efectividad en la respuesta a las necesidades socioeducativas.

También en España emergen este tipo de experiencias (Planes de Entorno, Redes Socioeducativas Locales, etc.) que organizan la colaboración entre escuelas, servicios sociales, entidades sociales (3º sector), centros de salud, etc. para articular las acciones sociales y educativas de una comunidad (Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013; Civís y Longás, 2015). Algunas investigaciones muestran como el abordaje comunitario en educación, con la escuela en el centro, asegura éxitos en mejoras de inclusión e incremento de oportunidades de la infancia que no logran las reformas tradicionales (Renée y McAlister, 2011), pues éstas tienden a aislar la escuela del resto del sistema económico y político esperando, paradójicamente, que resuelva los problemas sociales (Anyon, 2005). El desarrollo del capital social y del capital educativo de las familias a partir de la promoción a nivel local de acciones sociales y educativas explican estos logros. El bienestar relacional o posicoafectivo en la familia (Carpenter et al., 2010; Renée y McAlister, 2011), una adecuada integración escolar (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Geddes, 2010), el acceso a actividades educativas más allá de la escuela (Pedró, 2012; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012) por su impacto en la construcción de escenarios de oportunidad de aprendizaje y desarrollo social (Miller, 2016) y la construcción de expectativas de futuro (Roman et al., 2008; Pàmies, 2013) están asociadas al éxito escolar y educativo. Este “ecosistema educativo nutritivo” que se ve erosionado por causa de la pobreza en parte puede construirse exitosamente con la promoción a nivel local o comunitario de redes socioeducativas (Díaz-Gibson y Civís, 2011).

2. ACCIÓN COLABORATIVA CONTRA LA POBREZA INFANTIL: EL CASO DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA

La Fundación Bancaria Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, “la Caixa”, es el resultado de la transformación de “la Caixa” en fundación bancaria, en junio de 2014, en cumplimiento de la Ley de Cajas de Ahorros y Fundaciones Bancarias, de 27 de diciembre de 2013. Su origen se remonta a 1904, cuando con el apoyo de la sociedad civil fue creada con la finalidad de estimular el ahorro y la previsión, intentando que las clases más desfavorecidas dispusiesen de cierta autonomía y seguridad en su vida familiar y con una voluntad de compromiso con el desarrollo socioeconómico de su territorio. En tal dirección creó un nuevo concepto de obra social de las cajas de ahorro, dedicando parte de su excedente de forma específica a la realización de obras sociales, proporcionando servicios de asistencia social, cultural y cívica que mejorasen la calidad de vida de las personas. En este marco histórico e institucional, la actual Obra Social “la Caixa” inició en 2007 el programa CaixaProinfancia (CPI), implementándolo en los 11 territorios más poblados en España (Barcelona, Bilbao, Gran Canaria, Madrid, Málaga, Murcia, Palma de Mallorca, Sevilla, Tenerife, Valencia y Zaragoza).

El programa da apoyo socioeducativo a la infancia entre 0-16 años y a sus familias en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza. Pretende combatir la exclusión social de acuerdo con los programas marco de la UE y sus estados miembros, fomentando políticas de mejora de la equidad, la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

Durante los años 2007-2016, el programa atendió una media de 65.000 niños y adolescentes y 35.000 familias. Su perfil es el siguiente: el 100% de las familias están en situación de pobreza severa o relativa; en el 57% de las familias el sustentador principal tiene como máximo estudios básicos; el 42% son familias monoparentales; el 62% de los progenitores están desocupados y el 25,6% no recibe ninguna prestación pública; el 50% de las familias son de origen extranjero. En total se destinan 50 millones de euros anuales, dedicando el 93% a la prestación directa de bienes y servicios. En el 70% de las familias a la pobreza y las dificultades para acceder a bienes básicos

se le asocian otros factores de “riesgo social” como problemas de vivienda, bajos niveles de formación, violencia doméstica, adicciones al alcohol, juego y otras drogas, o baja competencia educativa de los progenitores. Los efectos en los menores son: inseguridad psicológica, malnutrición, fracaso escolar, violencia, adicciones. Por todo ello el programa se plantea cómo activar procesos de acompañamiento continuos, de duración media y larga, en base a la agregación de acciones que aborden las diversas necesidades (educación, salud, competencias parentales, inserción laboral). Parte de estas acciones las facilita el programa, en complementariedad con Servicios Sociales y otras entidades. El otro 30% de familias presenta perfiles de menor riesgo. En estos casos se plantean acciones preventivas principalmente de carácter educativo.

En su primera fase (2007-2010) la acción del programa se focalizó en la prestación de bienes (equipo escolar, alimentación e higiene infantil, compra de gafas y audífonos) y servicios (refuerzo educativo, tiempo libre y atención psicoterapéutica), ofrecidos a partir de una estructura de 32 redes de entidades sociales. En estas redes, una entidad actúa como coordinadora y el resto como colaboradoras y prestadoras de servicios (351 entidades). Progresivamente se han integrado cambios para conseguir una atención educativa y social integral. En el curso 2010-11 la Fundación “la Caixa” encargó al grupo de investigación Pedagogía, Sociedad e Innovación con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (PSITIC) de la Universidad Ramon Llull la dirección científica del programa. Esto supuso el inicio de una segunda fase del programa a partir de un proceso de evaluación participativa sobre las prácticas que se habían desarrollado.

El trabajo se orientó a construir, conjuntamente con las entidades coordinadoras de las redes locales, asesores externos de 12 universidades españolas y el equipo técnico de CPI, un modelo de acción basado en la colaboración interinstitucional y en la revisión de los procedimientos de la acción socioeducativa del programa. Este proceso culminó con la edición de cuatro documentos: (1) El modelo general Programa *CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad* (PSITIC, 2013a); (2) *el Modelo de Acción Social* (PSITIC, 2013b), eje fundamental sobre el que gira toda la acción socioeducativa con la población destinataria del programa; y las guías del (3) subprograma de *Refuerzo Educativo* (PSITIC, 2013c) y del (4) subprograma de *Atención Psicoterapéutica* (PSITIC, 2013d).

El modelo de acción socioeducativa se representa en la Figura 1. A partir de un proceso sistemático de acción/acompañamiento social (planes de acción social multidimensional) se desarrollan acciones de apoyo personalizadas en cada niño y familia. Dichas acciones las proveen diferentes instituciones y actores sociales coordinadas en red, focalizándose de forma preferente en los procesos educativos, apoyando tanto la educación escolar y más allá de la escuela de la infancia como el desarrollo de las competencias parentales.

La acción con las familias se realiza mediante la combinación de las siguientes estrategias generales, reforzadas por la prestación gratuita de algunos bienes:

- Apoyo a la familia: acompañamiento profesional, social, psicológico y pedagógico de empoderamiento y desarrollo.
- Programas de inclusión educativa: refuerzo educativo y apoyo a la escolarización de los menores, educación en el tiempo libre, apoyo psicológico personalizado, y promoción de su salud integral.
- Fortalecimiento de la “red social”: promoción de la relación con el entorno y entre iguales y coordinación en red con los agentes socioeducativos (servicios sociales, escuelas, entidades, etc.) para asegurar una acción integral y coordinada (en red) centrada en la infancia y promotora del

capital social de los participantes.

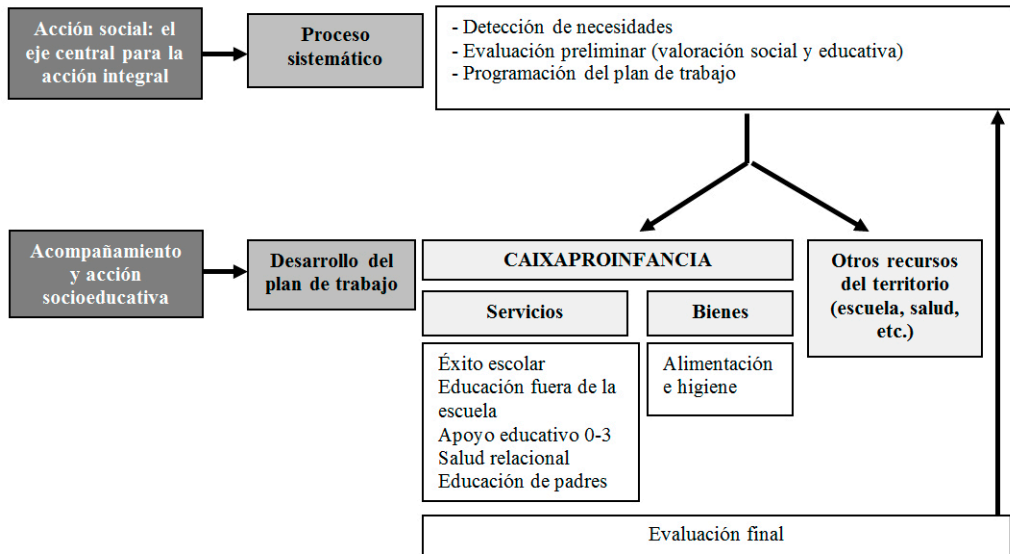


Figura 1. Modelo de acción socioeducativa del programa CaixaProinfancia

Fuente: Elaboración propia basado en el modelo general Programa CaixaProinfancia (Grupo de investigación PSITIC-URL, 2013a).

Además de la revisión conceptual del modelo; se han puesto en marcha mesas comunitarias donde participan los diferentes agentes sociales del territorio impulsando redes de acción socioeducativa a nivel local. También se ha diseñado el plan general de evaluación del programa.

El programa CPI se implementa para ampliar las oportunidades socioeducativas de la infancia en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza a partir de la acción multidimensional y en red. Más allá de la sólida teoría que sustenta este enfoque, es preciso conseguir evidencias de cómo se está desarrollando y de su impacto real. Básicamente dos grandes objetivos justifican la necesidad de su evaluación: a) rendir cuentas a todos los implicados en el programa –institución financiadora, gestores, entidades, personas destinatarias del programa y sociedad en general- de la efectividad de la acción desarrollada; y b) mejorar de forma continua el programa.

Para satisfacer dichos objetivos, en el marco actual de la evaluación de programas como fuerza de apoyo a la gestión para la obtención de resultados y al impulso de políticas públicas basadas en evidencias (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch, 2011), el equipo de dirección científica del programa sigue un plan iniciado en 2011 que contempla el proceso de monitoreo continuo de indicadores descriptivos y la evaluación de necesidades, diseño, procesos y resultados según la estructura propuesta en el clásico modelo CIPP (Stufflebeam y Shikfield, 1985). A partir de las dimensiones CIPP se ha organizado la evaluación definiendo: (1) los ámbitos, a los que se asocian criterios específicos de evaluación; (2) un conjunto de indicadores que especifican aquellos ámbitos y permiten recoger la información pertinente; (3) las fuentes de información; y (4) los agentes implicados en la recogida de información y su valoración. El plan de evaluación atiende simultáneamente la valoración de: a) la globalidad del programa analizando los aspectos generales, como son el contexto en el que se interviene, el planteamiento general o integral de

programa, y los agentes y estructuras que lo desarrollan; y b) los diferentes subprogramas de acción socioeducativa atendiendo su especificidad.

En conjunto, la evaluación del programa CPI se concibe como un proceso continuo de reflexión y aprendizaje, orientado tanto a la confirmación del logro de los objetivos propuestos y la identificación de los aspectos mejorables del programa, como a la comprensión de los procesos de acción que resultan más efectivos. Esta dinámica de investigación-acción (Lewin, 1946) tiene una especial relevancia en los programas de acción social y educativa, ya que no se dispone de evidencias irrefutables que confirmen cuál es el mejor modo de actuar ante las diferentes necesidades que se detectan. De esta manera, el diseño del programa se alimenta constantemente de los resultados de la evaluación, que permiten mejorarlo teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

Hasta el momento se han realizado diferentes estudios sobre el programa que evalúan tanto elementos de contexto, como de *inputs*, de proceso y de resultados:

- En 2011-12 se realizaron evaluaciones detalladas de las necesidades y los recursos (públicos y privados) que atienden a la infancia en situación de pobreza en todos los territorios donde se implementa el programa CaixaProinfancia. El análisis aportado en estos “mapeos” ha sido complementado durante el año 2014 con un estudio de los distritos y municipios de mayor vulnerabilidad por causa de la pobreza a partir de indicadores socioeconómicos.

- También durante este periodo se evaluaron las redes del programa CaixaProinfancia partiendo de datos y reflexiones recogidos en forma de autoevaluación del trabajo desarrollado en el curso 2010-11. La información se recogió mediante cuestionarios con preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo sobre sus acciones y su trabajo en red.

- En 2013 se realizó un análisis descriptivo y prospectivo para conocer la evolución y modificaciones del programa desde su inicio en el curso 2007-08 hasta el curso 2011-12. Se analizaron 200.000 casos y un centenar de variables a partir de los datos del aplicativo de gestión del programa y se realizó una explotación estadística. A partir de entonces se ha mantenido esta evaluación de incidencia durante cada curso y hasta la actualidad.

- Al finalizar el curso 2012-13 se evaluaron los subprogramas de refuerzo educativo, atención psicoterapéutica y competencias parentales, analizando datos de muestras representativas. Estas evaluaciones se han mantenido durante los cursos posteriores y hasta la actualidad.

- Paralelamente a estas evaluaciones del programa, se realizan cada año auditorías de la gestión para hacer un seguimiento de los procedimientos internos del programa y de su funcionamiento.

Pueden consultarse los resultados de estas evaluaciones en la página del Observatorio CaixaProinfancia (<http://www.observatorioporlapobrezacaixaproinfancia.org>).

El último reto evaluativo planteado desde el programa es la evaluación de impacto. Hasta la fecha se ha visto limitada por dos condicionantes: no disponer de una línea de base definida desde su inicio y no tener acceso a grupos de comparación. Aunque se trabaja para superar en los próximos años estas limitaciones, debemos considerar que la definición de la línea de base choca también con varias dificultades. Primero, el carácter intangible y subjetivo de muchos indicadores que permiten confirmar el impacto de los programas sociales y educativos. Segundo, la fragilidad de muchos logros sociales y educativos que difícilmente pueden ser considerados definitivos dada la naturaleza del fenómeno humano y la influencia de los contextos de vulnerabilidad y riesgo. Tercero, la necesidad de contar con períodos largos de tiempo (la mayoría de participantes en-

tran en el programa con edades inferiores a los 10 años) para determinar el impacto de la mejora educativa de la infancia sobre la reducción del círculo de transmisión de la pobreza, más allá de la identificación de evidencias parciales de logro en procesos personales.

Objetivos

La investigación que presentamos tiene un doble objetivo:

- a) Conocer el impacto percibido (outputs y outcomes) por parte de los diferentes grupos de interés del programa CPI en los distintos territorios dónde se implementa.
- b) Identificar los principales aspectos de mejora del programa CPI en su globalidad para orientar la toma de decisiones.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología cualitativa con la finalidad de disponer de un primer estudio exploratorio de las percepciones y narrativas en torno al programa por parte de los diferentes grupos de interés. Al incorporar su perspectiva en la evaluación del programa –cómo valoran el funcionamiento, las debilidades, las fortalezas y los resultados logrados- se espera comprender mejor los mecanismos de acción que activa el programa, los cambios que está introduciendo en las vidas de los participantes, los aspectos que se valoran como impactos clave y desde qué criterios, así como conocer sus expectativas y propuestas (Nikols, 2003). El método elegido se enmarca dentro de la tradición de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) y, aunque se partió de unas pocas dimensiones y variables de análisis con la intención de recoger la información ordenadamente, se ha realizado un procedimiento básicamente inductivo que ha llevado a establecer resultados en forma de categorías y propiedades, así como sus relaciones. En esta primera fase cualitativa, esperamos formular algunas hipótesis acerca de cómo y por qué funciona el programa, ayudando a que los responsables del programa comprendan mejor qué está ocurriendo con su implementación (Rao y Woolcock, 2003). Posteriormente se espera complementar esta investigación con estudios de caso en aras de aumentar la consistencia de los resultados gracias a la combinación de metodologías (Bamberger, Rao y Woolcock, 2010).

Participantes

Los participantes en el estudio han sido seleccionados para cada uno de los 11 territorios en los que está presente el programa y asegurando que representan los diferentes grupos de interés. Concretamente, se ha analizado la información aportada por 138 familias, 99 profesionales de las entidades y 29 técnicos de la administración o líderes comunitarios (agentes clave en el territorio). Su selección responde a criterios de conveniencia en función de la accesibilidad. Se ha buscado contar con personas que: a) conocen el programa CPI en su conjunto o, al menos, varios de los subprogramas que lo componen; b) tienen una trayectoria de un mínimo de 3 años dentro del programa; y c) para los profesionales, representan diferentes perfiles de formación inicial y a diferentes entidades y administraciones. El hecho de que la recogida y primer tratamiento de la información no fuera liderado por la entidad promotora y financiadora del programa, sino por el equipo de investigación, ha permitido preservar que las narraciones de los participantes en la evaluación se vieran influenciadas por hipotéticas consecuencias (Copestake, 2014).

Instrumentos

La información aportada por las unidades familiares se ha recogido mediante 14 grupos focales

con una participación de entre 5 y 11 padres/madres por grupo. La información aportada por los profesionales de las entidades se ha recogido mediante 12 grupos focales con una participación de entre 7 y 11 técnicos por grupo. Esta técnica ha sido considerada la más adecuada para esta investigación porque permite indagar en las actitudes, las reacciones y el posicionamiento de un grupo de personas frente a un hecho, una situación o una temática concreta. En nuestro caso se trataba de facilitar la emergencia y la puesta en común de opiniones y valoraciones de familias y profesionales respecto el programa CPI a partir de unas preguntas planteadas (Tabla 1).

La información aportada por los técnicos de la administración se ha recogido mediante entrevistas semi-estructuradas individuales (Tabla 1). Se ha considerado la técnica idónea porque permite obtener información de manera abierta y estructurada, sin limitar que los entrevistados aporten otras informaciones que puedan enriquecer y dar profundidad al estudio, en nuestro caso en la indagación de la evolución del programa y de su incidencia más allá de los resultados que produce en las familias participantes. Las entrevistas se han realizado posteriormente a los grupos focales y han permitido contrastar y complementar las valoraciones obtenidas de las familias y los profesionales de las entidades.

Tabla 1: Guión de los grupos focales y las entrevistas.

	Grupos focales con unidades familiares	Grupos focales con profesionales de las entidades	Entrevistas con agentes clave del territorio
Resultados percibidos del programa	¿A qué personas creen que llega la ayuda o servicios del programa? ¿En qué creen que les ha ayudado el programa? ¿Qué cambios se han producido en vuestras vidas por el hecho de haber participado en este programa? ¿Qué beneficios del programa se perciben en la ciudad?	¿Qué colectivos participan en el programa CPI? ¿Qué resultados está aportando el programa CPI en este territorio?	Sabe ¿qué colectivos atiende el programa CPI? ¿Qué resultados cree que está aportando el programa CPI en este territorio?
Nivel de conocimiento del programa	¿Cómo conocieron el programa? ¿Quién les informó? ¿Qué motivo / qué necesidad les llevó a dirigirse a la entidad correspondiente?	¿Qué nivel de conocimiento hay del programa CPI en esta ciudad? ¿Quién/es conocen el programa? ¿Qué otros agentes públicos o privados participan en el programa CPI en esta ciudad?	¿Conoce el programa CPI? ¿Su servicio / entidad colabora de alguna forma con este programa? ¿Qué nivel de conocimiento cree que hay del programa CPI en esta ciudad? Sabe ¿qué agentes públicos o privados participan en el programa CPI en esta ciudad?
Debilidades	¿Qué problemáticas/déficits presenta el programa en el territorio?		
Oportunidades	¿Qué otras necesidades podría cubrir el programa? ¿Qué cambios habría que hacer en relación al programa CPI?		

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento y análisis de la información

Se elaboró un protocolo para asegurar que en cada territorio se recogía de modo homogéneo la información de los participantes seleccionados. Para recoger la información se definieron 4 categorías generales que también han sido válidas para organizar el análisis posterior: a) *Resultados percibidos del programa; y en relación a su diseño y proceso*; b) *Nivel de conocimiento del programa*; c) *Debilidades*; d) *Oportunidades*. La investigación se realizó en el año 2015.

La información obtenida en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas fue grabada y transcrita para permitir su análisis. Se elaboró un primer informe de investigación para cada territorio, analizando el contenido y ordenando la información según las categorías de análisis mediante la correspondiente codificación. Se consideró como unidad de análisis un fragmento de texto (frases o párrafos) que una vez codificados se volcaron en una matriz Excel ordenada en dimensiones y categorías. Éstas se fueron reordenando en función del su significado y la emergencia de nuevas categorías, triangulando los informes de cada territorio para reajustar la estructura inicial de modo que pudieran integrarse las variables emergentes. Este análisis culminó con la elaboración de un informe global. En la Tabla 2 se presentan todas las categorías resultantes y las fuentes de información consultadas. No se ha pretendido comparar los datos obtenidos en los diferentes territorios, sino evidenciar las tendencias comunes que se pueden observar para todo el programa. La consistencia de los resultados finales se apoya en la triangulación de las fuentes de información y la relevancia de la información recogida, considerando relevante en los resultados globales la coincidencia en las percepciones de impacto en más del 50% de los territorios y muy relevante la coincidencia en más del 70% de los territorios. Para asegurar la fiabilidad de los resultados dos investigadores realizaron el análisis de la información en paralelo y se organizaron periódicamente reuniones de supervisión con participación de otros 2 investigadores.

Tabla 2. Dimensiones y categorías analizadas.

Dimensiones y categorías		Fuentes de información		
		Familias	Profesionales	Agentes clave
Resultados percibidos del programa	Resultados del programa en los niños/as	X	X	X
	Resultados en la situación económica de las	X	X	X
	Resultados del programa en las familias	X	X	X
	Valoración de los profesionales (por familias)	X	X	X
	Perfil de familias atendidas	X	X	X
	Resultados por subprogramas (Refuerzo educativo, Educación tiempo libre, Apoyo educativo familiar, Atención psicoterapéutica,	X	X	X
	Resultados en el barrio y en la acción social	X	X	X
	Trabajo en red			X
Nivel conocimiento del programa	Acceso a la información sobre el programa	X	X	
	Conocimiento del programa por parte de las	X	X	X
	Subprogramas más conocidos por la población	X	X	
	Conocimiento CPI por parte de los profesionales		X	
	Perfil de familias que conocen el programa		X	
	Conocimiento CPI en agentes del territorio		X	X

Debilidades del programa	Rigidez		X	X
	Acceso al programa	X	X	X
	Relación entre entidades y programa CPI		X	
	Exceso de burocratización	X	X	X
	Profesionales	X	X	X
	Temporización	X	X	X
	Recursos ofrecidos	X	X	X
	Comercios adscritos al programa	X	X	
	Configuración de los grupos		X	
	Trabajo en red		X	X
	Sostenibilidad del programa		X	X
Oportunidades del programa	Propuestas de mejora en la gestión del programa	X	X	X
	Acceso al programa	X	X	X
	Propuestas de mejora por subprogramas (Refuerzo educativo, Educación tiempo libre, Apoyo)	X	X	
	Nuevas demandas	X	X	X
	Profesionales	X	X	
	Comercios adscritos al programa	X		
	Otras propuestas	X		X
	Propuestas de mejora en la difusión del programa	X	X	X
	Evaluación		X	X
	Trabajo en red		X	X
	Valoración del programa		X	X

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Se presentan los resultados para las cuatro categorías referidas anteriormente en tres bloques: *resultados percibidos, conocimiento del programa, debilidades y oportunidades.*

Resultados percibidos

Los grupos de interés aportan información relevante sobre los efectos positivos del modelo de intervención socioeducativa integral tanto en las familias, como en los niños y adolescentes participantes. También se percibe la incidencia del programa CPI en las entidades colaboradoras y en los territorios donde se implementa. En la Figura 2 se presenta en forma de mapa conceptual los principales resultados percibidos por familias, profesionales y agentes clave del territorio.

En relación a las familias, uno de los resultados más contrastados es que la ayuda, tanto en bienes como en servicios, representa un desahogo económico que genera tranquilidad a las familias. Por un lado, éstas mencionan la importancia de las ayudas directas en bienes para poder cubrir necesidades básicas: alimentos y productos de higiene para los más pequeños; y material escolar, gafas y audiófonos para los mayores. Las ayudas en material escolar permiten que los hijos tengan todo el equipamiento que necesitan para la escuela, igual que sus compañeros y compañeras, evitando así su estigmatización. Por otro lado, el poder participar en actividades de refuerzo escolar y en actividades de tiempo libre de manera gratuita es altamente valorado por las familias, ya que de

otro modo no podrían tener acceso. En palabras de una madre: *“Que yo prefiero casi más la logopedia, por ejemplo, o los campamentos, que el cheque (en referencia a las ayudas en bienes). Que el cheque es pan para hoy y hambre para mañana...”*

Otra cuestión relevante que destacan todos los grupos de interés, es que el programa también desarrolla la autonomía de las familias mediante la mejora de las competencias parentales y el compromiso activo en la educación de los hijos/as. A través del subprograma de Apoyo Educativo Familiar, las familias han mejorado su comunicación y relaciones familiares; y han aprendido a afrontar conductas negativas o conflictivas en casa, teniendo orientaciones para responder adecuadamente a ellas. Una madre lo expresa de la siguiente manera: *“Yo con la niña no hablaba, le gritaba... te ayudan no solo a poner normas sino a saber hacer y pensar esto es lo más fácil y te da resultados...”*.

También los padres y madres perciben un incremento del apoyo social gracias al buen trato y al acompañamiento que reciben por parte de los profesionales, que les hace sentirse tratadas igualitariamente y sin prejuicios: *“El trato, el carisma de las personas que trabajan aquí, que cuando vienes no te hacen sentir como el inmigrante muerto de hambre que ya vuelve a venir a pedir...”*. La sensación de ser dignas de recibir atención personal y de ser escuchadas aumenta su confianza, sus capacidades y su autoestima. Estas mejoras están contribuyendo a que las familias se empoderen, adquieran compromiso con el apoyo que reciben y superen ciertas resistencias a acudir a Servicios Sociales o a participar activamente en el centro escolar.

Este sentimiento de sentirse acompañadas, también viene dado por el aumento de las relaciones sociales de las familias gracias a su participación en distintas actividades en las que establecen vínculos con otras familias que están viviendo situaciones similares: *“yo estoy deseando que llegue el viernes, pues para reunirme, para ver a mis amistades [...]”*. Al rededor de las entidades y los subprogramas se han creado grupos informales de apoyo entre familias que aumentan su capital social.

Las familias valoran positivamente el hecho de disponer de un tiempo personal para dedicar a sus obligaciones y a la búsqueda de empleo, sabiendo que sus hijos están bien atendidos por los profesionales del programa. En aquellos casos en los que el programa CPI se coordina con otros programas dedicados a la inserción laboral (especialmente factible cuando está presente en el territorio el programa Incorpora que también promueve la Obra Social “la Caixa”) se reconoce su complementariedad y efectividad. La mejora del acceso al mercado laboral es una necesidad muy importante en el día a día de las familias.

Todos los grupos de interés coinciden en observar mejoras educativas en los niños atendidos por el programa, tanto a nivel de su comportamiento personal como en la integración escolar.

En relación al ámbito escolar, las familias identifican progresos académicos sobre todo en la competencia comunicativa y hablan de mejoras en las notas como consecuencias del programa. Profesionales y agentes clave del territorio avalan estas mejoras partiendo de indicadores objetivos de éxito escolar y de las valoraciones que reciben por parte de los centros: *“[...] La suma de buenos resultados, que este año se ha llevado al extremo, el resultado ha sido escandaloso, una diferencia de alumnos que no tenían éxito escolar ninguno y autoestima baja, a acabar el curso [...] promociona en este curso”*. El hecho de que chicos y chicas que no recibían apoyo en casa ahora puedan acceder a un refuerzo educativo, les permite reducir las diferencias respecto a sus compañeros por pertenecer a un entorno familiar con bajo nivel formativo, como lo expresa el siguiente agente clave entrevistado: *“Es cierto que son niños que por pertenecer a familias inmigrantes o gitanas pueden estar en situación de no tener ese apoyo en casa, porque los padres no están capacitados para*

ofrecérselo y les está suponiendo un empujón muy bueno".

También se percibe una mejora en la conducta. Principalmente consideran que se vuelven más responsables y autónomos, adquiriendo hábitos de estudio que facilitan su integración escolar, como lo expresa esta madre: *"Yo lo que veo es que lo que les marcan también es, unas rutinas en su vida de horarios, de organización, de... en general vamos, de lo que está bien, lo que está mal, a qué hora tenemos esto... Una coordinación del día a día. Yo creo que yo lo que más les ayuda a los niños es que sean responsables, autónomos y capaces de superar sus... sus inquietudes, vamos. Les hace madurar."*

Las mejoras académicas se atribuyen a una mayor implicación y motivación de los menores en los estudios: *"No se quieren ir del colegio [...] Están muy contentos"*. Se explica principalmente por la confianza y autoestima que genera el acompañamiento que reciben y la buena relación que mantienen con los monitores del programa. Sobre esta cuestión, los profesionales apuntan los beneficios de la incorporación de más profesionales educativos para poder ofrecer una atención individualizada y de calidad.

A nivel personal, se reconoce la mejora general del bienestar y autoestima de los niños en sus relaciones sociales. Los profesionales hablan de un impacto positivo en la convivencia en los centros, que va ligado a un progreso en su bienestar psicológico individual. Algunas de las familias verbalizan que los niños tienen un mejor estado de ánimo, que han mostrado nuevos intereses y han aprendido a relacionarse con personas de otras culturas. En definitiva, se considera que el programa ayuda la maduración y crecimiento integral de los niños. Se genera cierto círculo virtuoso, pues las familias perciban mayores oportunidades de futuro para sus hijos al verles superar dificultades que antes les parecían insalvables.

En el ámbito comunitario también se han apuntado mejoras en la convivencia e imagen del barrio; ya sea porque hay mayor integración entre niños de diferentes culturas que participan en el programa; porque los niños acuden a actividades, en vez de estar en la calle; o incluso porque repercute en la imagen del barrio. En una ciudad se destaca el impacto que el programa tiene en el comercio de proximidad, puesto que las familias deben intercambiar los cheques para ayuda en bienes (alimentación e higiene infantil o material escolar) en los comercios de la zona.

Finalmente, se han podido identificar cambios en los procedimientos de acción social de algunas entidades que adoptan un enfoque más integral de su intervención y desarrollan una sistematización del trabajo y mejora de la calidad técnica y metodológica de sus servicios. Se destaca como uno de los resultados relevantes del programa CPI el trabajo en red con otros agentes del territorio: se ha fomentado la creación de una red de trabajo psico-socio-educativo que permite acciones globales e integradoras aumentando el alcance de la intervención social. Estas acciones son las que permiten, según los agentes entrevistados, empoderar a las familias y superar las acciones asistencialistas, como expresa un profesional: *"...Una muy buena red social, una muy buena estrategia de intervención. Yo creo que estamos pasando por medio de este tipo de intervenciones de una cultura [...] puramente asistencial a una cultura de servicios..."*. Esta superación del enfoque asistencialista de la acción social también se evidencia al detectar un mayor compromiso de las familias con las entidades, lo que supone un indicio de que se está lentamente imponiendo el concepto de "participantes" al de "beneficiarios".

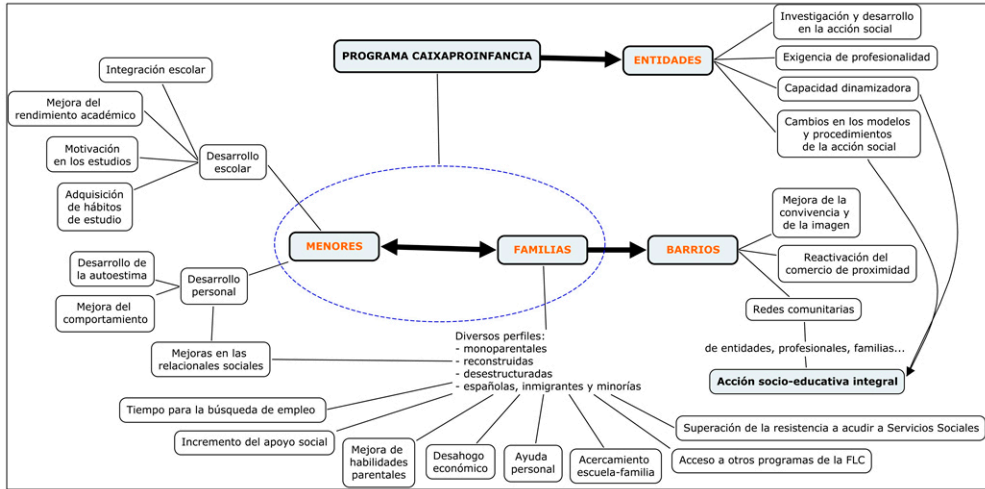


Figura 2. Mapa conceptual de los principales resultados percibidos del programa CPI.

Fuente: Elaboración propia

Nivel de conocimiento del programa

El conocimiento del programa varía en intensidad y precisión en función de la población y los entornos o ámbitos de comunicación. Se va intensificando a medida que nos acercamos a la población objetivo del programa: familias en situación de vulnerabilidad o exclusión social. La percepción general es que, gracias al programa CPI, se ha llegado a un colectivo social que se ha empobrecido con la crisis económica y con frecuencia estaba fuera de los circuitos de atención social. Se trata de familias que, por sus circunstancias y falta de experiencia previa, no conocen bien sus derechos, las ayudas existentes ni los procedimientos a seguir para obtenerlas y que no acostumbran a acudir a los servicios sociales.

Los participantes directos, que constituirían el primer círculo, pueden tener información detallada del CPI y su funcionamiento. Un segundo círculo de conocimiento serían las familias que viven en barrios donde el programa se está implementando con más intensidad, además de los profesionales y agentes que colaboran con el mismo (en colegios, instituciones públicas, entidades, etc.). Éstos últimos tienen conocimiento, en general, de diferentes subprogramas, pero no conocen en detalle los requisitos para acceder a él y no todos lo identifican globalmente como CPI. Por último, los agentes que no colaboran en el programa y la población en general tienen un conocimiento vago respecto de “un programa de la Fundación “la Caixa”, normalmente centrado en las ayudas económicas.

El boca a boca es la vía principal de acceso a la información acerca del programa. Esto puede ser positivo en cuanto los participantes directos expresan y difunden sus experiencias en los proyectos a otras familias. Pero algunos agentes manifiestan una preocupación de que la información que circula no siempre es la correcta, con el riesgo de distorsionar las expectativas de la población.

Se observa también alguna discrepancia en las percepciones de los diferentes grupos de interés. Es llamativo que algunas vías de información de las que hablan los profesionales, como carteles informativos, anuncios, páginas webs y revistas locales no son mencionadas por las familias, que muestran a menudo cierto desconocimiento de las oportunidades que ofrece el programa CPI.

Debilidades y oportunidades

Respecto al diseño del programa, han aparecido en los grupos de discusión cuestiones que hacen referencia a circunstancias concretas de cada contexto, pero en lo que sí hay una coincidencia en todos los territorios es en valorar negativamente el límite de edad establecido para acceder a los servicios del programa CPI, que se fija en los 16 años. Los agentes entrevistados argumentan que por un lado, a esa edad los jóvenes no han podido terminar los estudios y les sigue resultando difícil a las familias costear los gastos escolares; y por otro lado es una edad de importantes demandas de apoyo psicoeducativo para los jóvenes, demandas no suficientemente cubiertas por las entidades públicas. Cabe mencionar que posteriormente a esta evaluación se ha ampliado el límite de edad de participación al programa a los 18 años. Los puntos débiles sobre la gestión del programa se centran en destacar el elevado nivel de burocratización de la gestión, que representa una sobrecarga laboral para los profesionales y a veces crea a las familias una sensación de desconfianza.

A nivel de recursos humanos y materiales, las familias valoran positivamente la actuación de los profesionales, pero también apuntan en algunos casos ciertas insuficiencias en este aspecto como la falta de continuidad de los profesionales y de los voluntarios, sobre todo en los subprogramas de refuerzo educativo y atención psicológica.

Finalmente, los profesionales y agentes clave también apuntan las dificultades que se han encontrado en cada territorio para conseguir la coordinación de todos los agentes del territorio y desarrollar un trabajo en red basado en la confianza y un sistema organizativo horizontal: barreras legales y administrativas que dificultan el intercambio de información entre agentes socioeducativos; escasez de recursos fruto de los recortes que sufren los servicios sociales, las escuelas y las entidades; la precariedad laboral de los profesionales ocupados en el tercer sector; las resistencias al cambio que suponen las culturas profesionales tradicionales y las formas de hacer política desde el autoritarismo antes que desde el diálogo y el consenso.

En relación a las oportunidades, se ha organizado el contenido separando por un lado, las fortalezas y oportunidades del programa percibidas por los diferentes agentes; y por otro, los aspectos a mejorar y propuestas que vienen de una debilidad ya identificada o de demandas no cubiertas actualmente por el programa.

Se ha identificado como fortaleza y oportunidad tres áreas fuertes del programa: los profesionales que trabajan en él, el trabajo en red que se genera y la buena aceptación del programa por parte de la administración pública y por los profesionales.

En primer lugar, sobre los profesionales, las familias destacan su profesionalidad pero también su calidad humana, el trato que tienen tanto con los niños como con las familias y su compromiso e implicación personal. Esta relación de confianza y de complicidad es identificada por los profesionales como la base que posibilita una intervención profunda para mejorar la educación familiar y es por lo tanto una cuestión clave para consolidar y ampliar el impacto del programa.

En segundo lugar, en todos los territorios los profesionales hablan extensivamente del trabajo en red; no solo como un impacto del programa, sino como una oportunidad que facilita el seguimiento integral e interdisciplinar de las familias atendidas, una mayor coordinación y reconocimiento entre entidades, con la consecuente optimización de los recursos existentes y la corresponsabilidad entre diferentes agentes.

Y por último, se percibe una mayor aceptación del programa por parte de las administraciones y

entre los profesionales desde que se ha implementado el nuevo modelo de acción socioeducativa integral. Se valora la oportunidad que representa el programa a nivel de mejora de las metodologías y procesos de trabajo de las entidades; así como también la oportunidad que representa el poder disponer de los recursos ofrecidos por el programa, sobretudo en periodo de recortes en las prestaciones sociales. Esta aportación de recursos, también es percibida con cierta preocupación, ante la dependencia económica por parte de las familias, las entidades y la administración pública, que puede generar el programa CPI. Esta dependencia puede aparecer como un efecto no deseado y un posible obstáculo para la transformación de la acción de los actores sociales, con lo que resulta evidente que el programa necesita complementarse con otros servicios y las políticas públicas para conseguir un cambio real y duradero en las familias que se encuentran en situación de exclusión social.

5. CONCLUSIONES

En el actual momento del programa CPI que busca intensificar su fortaleza como modelo de acción socio-educativa multidimensional e integral, es oportuno señalar aquellas conclusiones de la evaluación que permiten guiar este proceso.

Debemos interrogarnos sobre los impactos del programa en lo que respecta a la reducción de la pobreza, que es definida como la “aspiración estratégica” del programa CPI. Para explicar los efectos económicos del programa, los grupos de interés utilizan términos como “contención” de las problemáticas de la crisis, “desahogo” económico, “alivio”. Se perciben las ayudas como algo que soluciona una situación concreta e inmediata, durante un periodo determinado de tiempo; sin embargo, no queda claro si estas ayudas producirán, a largo plazo, un impacto en las familias. Se reconoce que los servicios sí que posibilitan una autonomía de las familias (mediante la mejora de las estrategias parentales y el compromiso activo en la educación de los hijos) y los niños (mejorando su situación académica y sus actitudes hacia los estudios). Pero también existe la sensación por parte de las familias que siempre existirá el programa y se podrán apoyar en él.

Para reducir la pobreza de manera significativa no basta con solucionar las problemáticas inmediatas de las personas. Es necesario modificar algunas de las condiciones estructurales de la pobreza, incidiendo en los factores de la exclusión social. El programa CPI parece contribuir en este sentido, promoviendo un desarrollo social y educativo de la infancia y sus familias, mejorando la integración escolar y social. Los grupos de interés hablan de una acumulación de pequeños cambios a nivel educativo, social y económico; pero también es evidente que el programa no puede ser la única contribución y necesita ser complementado con otras acciones para conseguir un cambio real y duradero en las familias que se encuentran en riesgo de exclusión. En este sentido, el hecho de que la administración pública haya aceptado la implicación de un actor privado en la atención social constituye un avance; aunque también se pone de manifiesto el riesgo de que ésta transfiera su responsabilidad, delegando funciones que le son propias a las entidades.

El trabajo en red se percibe como un punto fuerte por su efecto sobre el territorio, las culturas profesionales y la sostenibilidad de una manera nueva de trabajar. Para mejorarlo, los profesionales y agentes locales avanzan algunas propuestas favorecedoras del entendimiento entre administración pública, entidades y actores privados. Se sugiere clarificar las expectativas y los roles que cada sector atribuye a los diferentes actores para romper con situaciones en las que se producen relaciones jerárquicas, desconfianzas y derivaciones realizadas con ligereza. Se propone aumentar las jornadas de coordinación y los momentos para compartir experiencias e inquietudes. También se observa que la participación activa de las entidades en la gestión del programa ha sido un acierto; se propone ampliar esta participación a la evaluación y a otras cuestiones de gestión del

programa. Igualmente se propone incorporar activamente a las familias y la infancia en las fases del diseño del programa, para que se impliquen más y se adecuen mejor a sus necesidades.

Los diferentes grupos de interés mencionan la evaluación como una parte indispensable del programa para detectar necesidades socioeducativas y para evidenciar impactos, pero también para difundir el programa y sus beneficios para la población en general. Para lograrlo es importante la devolución de los resultados de evaluación a las entidades, las instituciones que colaboran y la población. Y también involucrar a los técnicos del programa y las familias en la evaluación. En nuestro estudio, se hace patente la gran diversidad de características entre territorios, así como la heterogeneidad en identificar debilidades y líneas de mejora. La participación de los diferentes grupos de interés en la evaluación del programa contribuye a contextualizar la evaluación y considerar adecuadamente las necesidades y potencialidades específicas de cada territorio.

Finalmente, señalar el interés de la metodología escogida para aproximarnos a la evaluación de impacto ante las limitaciones implícitas a los diseños ex post facto. Los resultados obtenidos explican las líneas de acción y el funcionamiento del programa. Para la evaluación de su impacto esta investigación no es suficiente y se deberá complementar con estudios cuantitativos y de seguimiento de familias y, a ser posible, con grupos de comparación, aunque estimamos que en el actual momento del programa CPI supone una valiosa aportación para su comprensión y mejora.

REFERENCIAS

Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education and New Social Movement*. New York: Routledge.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., y Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79 (9), 408-415.

Bamberger, M., Rao, V. y Woolcock, M. (2010). Using Mixed Methods in Monitoring and Evaluation: Experiencias from International Development. Documento de trabajo del Banco Mundial sobre investigaciones relativas a políticas de desarrollo 5245. Citado en Gertler, P.J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L.B. y Vermeersch, C. (2010). *Impact evaluation in practice*. Washington: The World Bank.

Calero, J., Chois, K., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 2010, 225-256.

Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., y Todd, L. (2010). *Extended services evaluation: end of year one report*. Research report, dfe-rr016. (London, DFE). Recuperado de <https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfe-rr016.pdf>

Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236.

Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.

Copstake, J. (2014). Credible impact evaluation in complex contexts: Confirmatory and exploratory approaches. *Evaluation*, 20(4), 412-427.

Díaz-Gibson, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la co-

unidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429.

Díaz-Gibson, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 25 (2), 213-230.

Eurostat. (2013). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. 2011*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/database>

Gacía-Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. En: Martínez Martín, Albaigés Blasi, B. (dirs.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari* (pp. 415-424). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Grao.

Gertler, P.J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L.B., y Vermeersch, C. (2011). *Impact evaluation in practice*. Washington: The World Bank.

Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

González-Bueno, G., Bello, A., y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF.

INE. Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2011. Transmisión intergeneracional de la pobreza y el bienestar*. Nota de prensa, 08-11-2012. Madrid: INE. Recuperado de www.ine.es

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46

Marchesi, A., y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Miller, P. (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. SIPS – Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 28, 17-24.

Nickols, F. (2003). Why a stakeholder approach in evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 121-134.

Pàmies, J. (2013). The impact of groupings in school. Spaces of learning and sociability for Moroccan youth in Barcelona. *Revista de Educación*, (362), 133-158.

Pedró (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 2012, 22-45.

Pozo, M.T., Suárez, M., y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.

PSITIC (2013a). *Programa Caixaproinfancia Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".

PSITIC (2013b). *Modelo de acción social Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".

PSITIC (2013c). *Guía del Refuerzo Educativo Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".

PSITIC (2013d). *Guía de Atención Psicoterapéutica Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".

Rao, V., y Woolcock, M. (2003). Interating Qualitative and Quantitative Approaches in Program

Evaluation. En Bourguignon, F.J., y Pereira da Silva, L. (2003): *The Impact of Economic Policies on Poverty and Income Distribution: Evaluation Techniques and Tools* (pp. 165-190). Nueva York: Oxford University Press.

Renée, M., y Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organising as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.

Riera, J. (2012). *L'educació és una de les estratègies principals perquè la pobresa deixi de ser hereditària*. Interview with Dr. Jordi Riera in Butlletí Blanquerna (163).

Roman, S., Cuestas, P. J., y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in higher education*, 33(2), 127-138.

Stufflebeam, D.L., y Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial, integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) Consejo de Redacción, constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un c) Comité Científico Evaluador de cada Número, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, debate y experiencias pedagógicas).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

PRESENTACIÓN

EVA LIESA, MONSERRAT CASTELLÓ Y LORENA BECERRIL Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?	15
BALBINA ROCOSA ALSINA, ALBERT SANGRÀ Y NATI CABRERA LANZO La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular	31
JORDI SIMON LLOVET, ELENA SOFIA OJANDO PONS, XAVIER AVILA MORENA, ANTONI MIRALPEIX BOSCH, PAU LOPEZ VICENTE Y MIQUEL ÀNGEL PRATS FERNÁNDEZ Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad	53
ELENA CARRILLO ÁLVAREZ, MIREIRA CIVÍS ZARAGOZA, TOMÀS ANDRÉS BLANCH, EDUARD LONGÁS MAYAYO Y JORDI RIERA ROMANÍ Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico	75
JORDI RIERA, ANNA PAGÈS, FRANCESC TORRALBA, JESÚS VILAR Y MAR ROSÀS Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre	95
JORDI LONGÁS, ROSER DE QUEROL, ANNA CIRASO-CALÍ, JORDI RIERA Y XAVIER ÚCAR Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia	109
