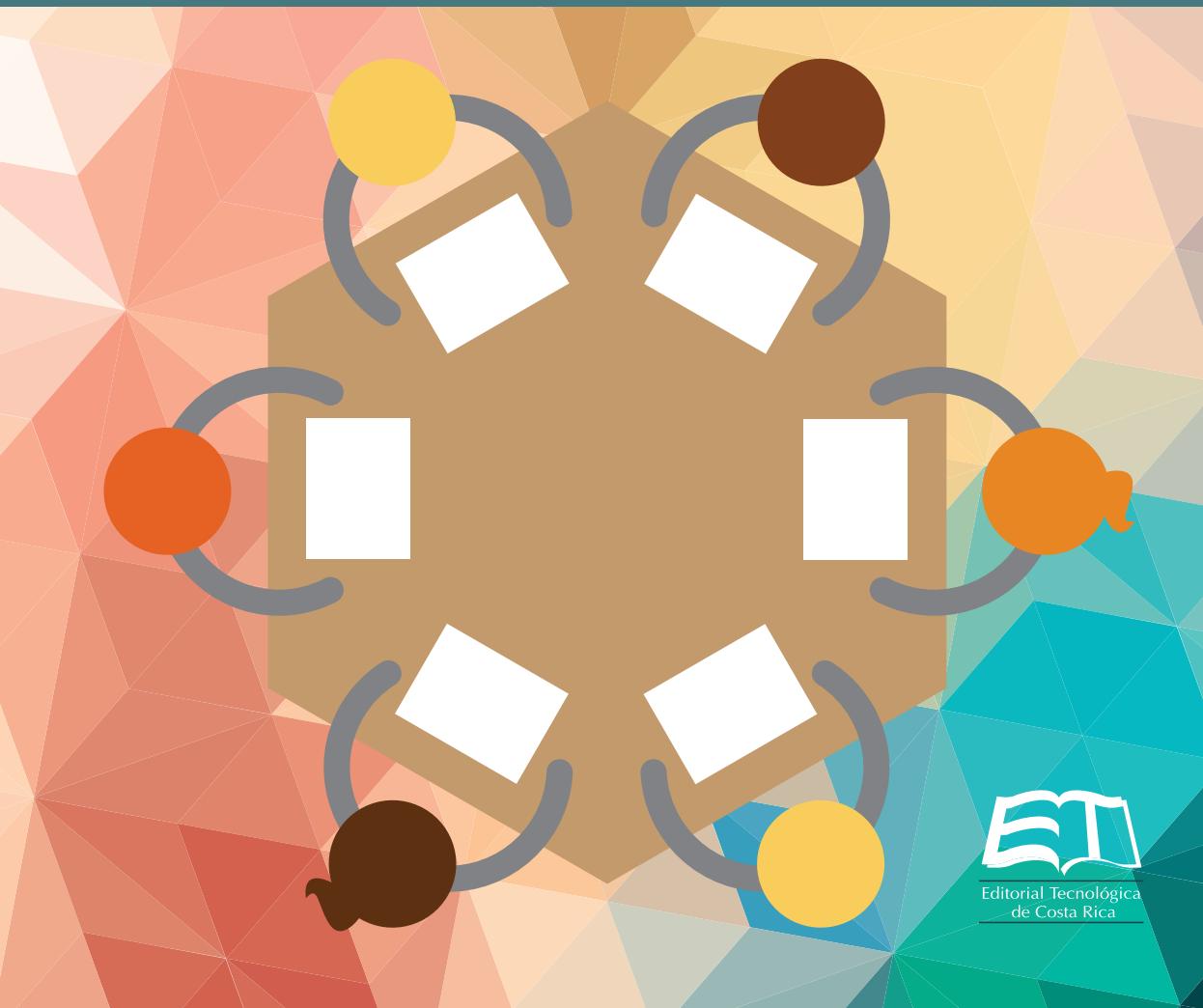


Joaquín Gairín Sallán
Coordinador

Manual integrado de acción tutorial



Manual integrado de acción tutorial

Manual integrado de acción tutorial

Joaquín Gairín Sallán
Coordinador



TEC | Tecnológico
de Costa Rica



Financia
Este proyecto está
financiado por la
Unión Europea

PROEDUCA
Apoyo a la intervención tecnológica para
la reducción del abandono estudiantil
etec4u201021801

EDO
Equipo de Desarrollo
Organizacional
UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Primera edición
Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2015

510

M294m

Manual integrado de acción tutorial -- 1 ed. --
Joaquín Gairín Sallán, comp.
Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2015.
392 páginas.

ISBN 978-9977-66-345-6

1. Educación 2. Personas adultas

Este documento se ha realizado con ayuda financiera de la Unión Europea, a través del proyecto “IDEAS – Iniciativas para el desarrollo educativo y socio comunitario” (Ref. DCI-ALA/2014/351-291). El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.



TEC | Tecnológico
de Costa Rica

© Editorial Tecnológica de Costa Rica
Instituto Tecnológico de Costa Rica
Correo electrónico: editorial@itcr.ac.cr
editorial.tec.ac.cr
Apdo. 159-7050, Cartago
Tel: (506) 2550-2297 / 2550-2336
Fax: (506) 2552-5354
Hecho el depósito de ley.
Impreso en Costa Rica.

Integrante
SEDUCA
Sistema Editorial
Universitario Centroamericano



Coordinador
Joaquín Gairín Sallán

Autores
Joan Agelet Profitós
Carme Armengol Asparó
Aleix Barrera-Corominas
María Navarro Casanovas
Diego Castro Ceacero
María Jesús Comellas Carbó
Joaquín Gairín Sallán
Patricia Olmos Rueda
Jordi Pàmies Rovira
David Rodríguez Gómez
Cecilia Inés Suárez

Revisión y contextualización
Greivin Ramírez Arce
Carmen Carranza Rojas

Contenido

| | |
|--|----|
| Prólogo | 11 |
| Introducción general | 13 |
| 1. La educación de personas adultas (<i>Módulo I</i>) | |
| <i>Aleix Barrera-Corominas y Cecilia Inés Suárez</i> | 27 |
| 1.1. Introducción | 27 |
| 1.2. Esquema de contenido | 31 |
| 1.3. Temáticas | 32 |
| 1.3.1. Concepciones en torno a la educación de personas adultas | 32 |
| 1.3.2. Dilucidar el perfil del estudiante persona adulta | 40 |
| 1.3.3. El rol del educador de persona adultas | 47 |
| 1.3.4. A modo de conclusión | 57 |
| 1.4. Actividades | 60 |
| 1.4.1. De aplicación | 60 |
| 1.4.2. De desarrollo | 62 |

2. El aula como espacio de intervención (*Módulo II*)

Diego Castro Ceacero, Patricia Olmos Rueda
y David Rodríguez-Gómez 65

| | |
|--|-----|
| 2.1. Introducción | 65 |
| 2.2. Esquema de contenido | 68 |
| 2.3. Temáticas | 69 |
| 2.3.1. Gestión del aula | 69 |
| 2.3.2. Estrategias de intervención con repercusiones motivacionales en el aula | 85 |
| 2.3.3. La programación didáctica | 104 |
| 2.4. Actividades | 122 |
| 2.4.1. De aplicación | 122 |
| 2.4.2. De desarrollo | 128 |

3. El centro educativo como contexto para la intervención (*Módulo III*)

Joaquín Gairín Sallán, Joan Agelet Profitós
y María Navarro Casanovas 137

| | |
|--|-----|
| 3.1. Introducción | 137 |
| 3.2. Esquema de contenido | 139 |
| 3.3. Temáticas | 140 |
| 3.3.1. El centro educativo como espacio de formación | 140 |
| 3.3.2. Las estrategias de intervención | 167 |
| 3.3.3. El Plan de Acción Tutorial | 186 |

| | |
|--|------------|
| 3.4. Actividades | 200 |
| 3.4.1. De aplicación | 200 |
| 3.4.2. De desarrollo | 208 |
| | |
| 4. La vinculación del centro con el entorno (Módulo IV) | |
| <i>María Jesús Comellas Carbó y Jordi Pàmies Rovira</i> | 213 |
| 4.1. Introducción | 213 |
| 4.2. Esquema de contenido | 216 |
| 4.3. Temáticas | 217 |
| 4.3.1. La familia | 217 |
| 4.3.2. El centro de formación y el entorno | 247 |
| 4.4. Actividades | 267 |
| 4.4.1. De aplicación | 267 |
| 4.4.2. De desarrollo | 270 |
| | |
| 5. Promover e impulsar mejoras educativas (Módulo V) | |
| <i>Joaquín Gairín Sallán y Carme Armengol Asparó</i> | 277 |
| 5.1. Introducción | 277 |
| 5.2. Esquema de contenido | 279 |
| 5.3. Temáticas | 280 |
| 5.3.1. Promover e impulsar el cambio educativo | 280 |
| 5.3.2. Planificar las mejoras | 289 |
| 5.3.3. Conseguir mejoras efectivas | 338 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| 5.4. Actividades | 355 |
| 5.4.1. De aplicación | 355 |
| 5.4.2. De desarrollo | 359 |
| | |
| Bibliografía referenciada | 363 |
| Glosario | 379 |

Prólogo

En consonancia con su histórico bagaje civilista y de reconocimiento de los derechos humanos, Costa Rica aboga por llevar la educación a toda su población, por medio de acciones como el aumento de la cobertura en infraestructura de escuelas y colegios y la sistematización de la capacitación de docentes como tarea prioritaria. Tales esfuerzos son señal de que nuestro país reconoce la educación como un derecho humano fundamental, que promueve y promociona la libertad, la autonomía personal, el progreso con un enfoque de sostenibilidad y responsabilidad ambiental. La educación es una llave poderosa que abre el camino para el desarrollo integral de la persona.

Esta perspectiva educativa se inserta en un entorno dinámico y de globalización ineludible. Nuestra realidad se transforma a velocidades inimaginables apenas unas décadas atrás. La evolución tecnológica, científica, económica, social y política, implica un des-aprendizaje y un aprendizaje continuo; en un proceso de “educación permanente” como acicate para esa reformulación paradigmática. En otras palabras, debemos repensar la educación, para que se desarrolle y florezca en concordancia a esta nueva realidad. Esto implica una educación del siglo XXI; holística, de cobertura maximizada, y que prepare a los individuos en forma integral, tanto en el ámbito académico, como en el personal y el socio-productivo.

Como otro motor dinamizador del panorama actual, los medios de comunicación y de transporte se desarrollan y borran las barreras y los límites. Las distancias se acortan, en una proximidad creciente entre las sociedades y sus correspondientes manifestaciones culturales, en una inercia natural hacia la “inclusividad”. Por ello, el sistema educativo, requiere incorporar en su accionar estratégico a todas las poblaciones propias de una sociedad pluricultural y diversa en el ámbito socioeconómico. Por ejemplo, se deben destinar esfuerzos y acciones tendentes a atender el asunto educativo en la población de jóvenes y adultos que, por diversos motivos, no finalizaron la Educación General Básica

y el bachillerato; condición necesaria para integrarse al mercado laboral en mejores condiciones, salir del círculo de la pobreza y mejorar sustancialmente su nivel de vida.

Bajo un nivel de análisis diferente, pero complementario; es vital reconocer que la sociedad costarricense se transforma. La tendencia general de procrear disminuye, por lo que el tamaño del segmento de adultos y adultos mayores aumenta. La pirámide poblacional nacional entra en un fenómeno de inversión, con la consecuente presión en áreas de salud, educación, economía, ambiente, trabajo, entre otros. La situación hace imperativo el conceptualizar, diseñar y concretar una mediación propia y particular para las características de la población de jóvenes y adultos. Se debe evitar la transferencia de las prácticas pedagógicas y del mismo modelo educativo utilizado con niños y adolescentes a grupos tan diferentes como los jóvenes y adultos, pues quizás esa sea una de las razones de tanta deserción en las modalidades de Educación de adultos.

En este momento histórico coyuntural, es imprescindible la especialización docente y la investigación en el campo de la “Andragogía”. En tal área de trabajo, algunos temas que requieren ser atendidos y que son tratados en los módulos del Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT) corresponden a: gestión en el aula, estrategias de motivación, evaluación, programas para adultos, programación didáctica, realidad, componentes, dinámica y organización y trabajo en las instituciones de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), influencia del entorno.

A partir de la información generada del análisis de estas y de otras variables, se establecerá la base objetiva sobre la cual construir un cambio educativo necesario, que se manifieste en un nuevo currículo para adultos. También es importante conocer las experiencias educativas andragógicas en otras latitudes, para mejorar y desarrollar nuestro propio sistema educativo, acorde con nuestras necesidades y nuestra realidad, con miras a una sociedad más justa y con mejores oportunidades para todos.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Alicia E. Vargas Porras". The signature is fluid and cursive, with "Alicia E." on the first line and "Vargas Porras" on the second line. There is a faint, illegible stamp or seal in the background of the signature.

Dra. Alicia E. Vargas Porras
Viceministra académica

Introducción general

La formación recibida y el nivel de estudios alcanzados son claves importantes para el desarrollo personal, profesional y social. Si el conocimiento y las competencias con él relacionadas siempre han sido necesarios, ahora se hacen imprescindibles para todos los ciudadanos, si consideramos su importancia para desenvolverse en la sociedad del conocimiento y participar críticamente en ella.

A las sociedades avanzadas como las actuales les preocupa, y cada vez más, la inclusión de todas las personas en el proyecto colectivo. Desgraciadamente, desigualdades de partida o sobrevenidas impiden que una parte de los ciudadanos adquiera los niveles básicos de formación necesarios para una verdadera integración social.

La educación de personas adultas

La educación de personas adultas se suele presentar como una segunda oportunidad para que las personas completen estudios y consigan las competencias que demanda su realidad profesional y social. También, para ampliar horizontes y facilitar más y mejor su acceso a otros derechos que les corresponden como ciudadanos y miembros de una sociedad abierta e inclusiva. Como señala Rivero (2011)¹, la formación básica debe facilitar estar informados, tomar conciencia de los derechos y deberes básicos como ciudadanos, afrontar

¹ Rivero Herrera, J. (2011). *La formación de jóvenes y persona adultas. Concepto y contenido*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios OEI.

con éxito las demandas de necesidades básicas, asumir responsabilidades en cualquier tipo de empleo, cuidar de la propia salud y la de la familia, o cuidar del medio ambiente.

La promoción y desarrollo de una educación básica de jóvenes y adultos se plantea así como una tarea de gran alcance, que exige superar diferencias ideológicas y geográficas y disminuir sin complejos las barreras y limitaciones sociales, culturales y económicas que puedan existir. Hablamos de un proyecto necesario pero también importante para las sociedades que trabajan y laboran por la equidad educativa y social.

El problema no es local, sino que abarca realidades muy amplias y se plantea, a menudo, como una temática global. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho de todas las personas a la educación. Asimismo, la declaración de la Organización de Naciones Unidas (ONU) a favor de los Objetivos del Milenio supuso un impulso enorme para lograr una educación concretada en la Declaración Mundial sobre la Educación de Jomtien (Tailandia) firmada en 1990 por los representantes de casi todos los países del mundo.

El Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos (EPT, en adelante) acordado en Dakar (2000) establece en dos de ellos:

- Velar para que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar hasta el 2015 el número de jóvenes y adultos alfabetizados en un 50 % con especial hincapié en las mujeres y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente.

Paralelamente, el informe de seguimiento de la EPT en el mundo publicado en el 2008² señalaba, para América Latina y el Caribe, que los avances constatados en el ámbito educativo se acompañan de insuficiencias, retrasos y grandes disparidades. Más específicamente, apunta en su página 1 que la

² UNESCO. (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe*. Paris: UNESCO.

alfabetización de los adultos sigue representando en algunos países un motivo de grave preocupación con respecto a la consecución de la EPT.

Algunos datos contemplados en el documento de Metas educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]³ son significativos al respecto.

- El porcentaje de personas analfabetas se sitúa en torno a los 34 millones de personas, casi el 10 % de la población. Aunque existen diferencias muy significativas entre los países (menos del 5 % en España, Cuba, Portugal, Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay al 25,5 % en Guatemala y al 20,5 % en Nicaragua en la tasa de analfabetismo absoluto) y dentro de cada uno de los países, lo cierto es que el reto de promover la cultura y la equidad es enorme, si queremos que sea una región libre de analfabetismo en el 2015.
- Junto a ello, el 40 % de los jóvenes y adultos de la región, unos 110 millones, no han terminado sus estudios de Educación Primaria.

No es de extrañar, por tanto que la alfabetización y la educación básica para personas jóvenes y adultos haya estado presente en varias ocasiones en la agenda de las Conferencias Iberoamericanas de Educación; por ejemplo, en la XVIII realizada en El Salvador en mayo del 2008 y en la XVII realizada en Valparaíso en el 2007. La siguiente tabla 1 (OEI, 2008, p. 57) identifica la importancia otorgada a este objetivo educativo y los propósitos que se hacían.

Los comentarios sobre los progresos realizados señalan un proceso más lento de lo deseable. De hecho, en el prólogo del Informe EPT del 2015⁴, que presenta una evaluación completa de los progresos realizados en el periodo 2000-2015, ya se habla de unos resultados discretos después de 15 años. La existencia de 58 millones aún sin escolarizar y de 100 millones que no acaban la primaria siguen siendo datos escalofriantes. Respecto a la educación de jóvenes y adultos, se destaca:

³ Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación.

⁴ UNESCO (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Obtenido desde el sitio: <https://es.unesco.org/gem-report/reports>

Al parecer, los programas de educación de adultos en los países de ingresos altos han beneficiado más a las personas que acabaron la escuela secundaria que a las que carecían de competencias básicas.

La sociedad contemporánea necesita ciudadanos que posean las competencias necesarias para asumir un compromiso cívico y llevar una vida saludable en un contexto de desarrollo sostenible. Después del 2015 cobrarán cada vez más importancia las nuevas mediciones y las definiciones más amplias del concepto de competencia (p. 142).

En esta dirección, tiene sentido situar la erradicación del analfabetismo total y funcional (referidos a la incapacidad absoluta o una cierta ineficiencia al momento de leer y escribir) como un desafío permanente de la educación iberoamericana. Se trata de romper el círculo trágico de pobreza, desigualdad y escasa educación y avanzar de una manera constante en la EPT.

Tabla 1. El analfabetismo en Iberoamérica. Fuente: OEI a partir de las estadísticas oficiales de los países y sus planes nacionales de alfabetización.

| País | Plan actual | Periodo | Metas: población por alfabetizar |
|------------|---|------------|---|
| Andorra | Centre d'educació básica d'adults | Desde 1999 | — |
| Argentina | ENCUENTRO | 2004/2010 | Superar analfabetismo en el 2010 |
| Bolivia | PROGRAMA Nacional De Alfabetización | 2006/2008 | Superar analfabetismo en el 2008 |
| Brasil | Brasil Alfabetizada/Fasendo Escola | 2003/2010 | Superar el analfabetismo en el 2010 (2 millones de personas alfabetizadas al año) |
| Colombia | Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos | 2007/2010 | 1 000 000 personas alfabetizadas en el cuatrienio |
| Costa Rica | PLANALFA | Desde 1998 | Reducir el analfabetismo en un 50 % en el 2015, con una proyección hasta el 2025 para la erradicación total |

| País | Plan actual | Periodo | Metas: población por alfabetizar |
|----------------------|--|---------------|---|
| Cuba | Aplicación internacional del "Yo sí puedo" | Desde el 2004 | Por debajo del 3 % |
| Chile | Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo y Nivelación de Estudios Básicos en modalidad flexible o regular | 2003/2010 | Entre 15 000 y 20 000 personas/año |
| Ecuador | Plan Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos | 2006/2015 | Reducir el analfabetismo al 3 % en e; 2009 |
| El Salvador | Plan Nacional de educación 2021, Trienio de la Alfabetización | 2007/2009 | 246 000 personas alfabetizadas e inscritas en el Nivel 1 |
| España | Red de Centros públicos de Educación de Adultos | — | Por debajo del 3 % |
| Guatemala | Estrategia Nacional de Alfabetización CONALFA | 2007/2022 | 140 000 personas alfabetizadas/año. Superación analfabetismo en el 2022 |
| Honduras | Pla Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Adultos | 2007/2015 | 186 000 personas atendidas/año |
| México | Sistema Nacional de Educación Básica para Adultos. Modelo de Educación para la vida y el Trabajo INEA | 2001/2015 | Reducir analfabetismo al 3,5 en el 2015 |
| Nicaragua | Plan Nacional de Educación para Jóvenes y Adultos | 2001/2015 | Reducir el analfabetismo al 10 % en el 2015 |
| Panamá | Plan Nacional de Alfabetización | 2005/2009 | 90 000 en cinco años (18 000 por año) |
| Paraguay | Plan Nacional de Alfabetización "Por un Paraguay Alfabetizado" | 2005/2008 | 179.900 personas alfabetizadas |
| Perú | Plan Nacional del PRONAMA (Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización) | 2006/2011 | Reducción analfabetismo a menos del 4 % en cinco años |
| Portugal | Iniciativa Nuevas Oportunidades | 2010 | Por debajo del 3 % |
| República Dominicana | Red Nacional de Alfabetización | 2005/2008 | 200 000 en tres años |
| Uruguay | Programa de Educación de Adultos | Desde el 2006 | 51 000 personas |
| Venezuela | Plan Extraordinario de Alfabetización "Simón Rodríguez" | Desde el 2003 | Por debajo del 3 % |

Al respecto y para avanzar, resulta de interés lo que ya destacaba la CEPAL y la UNESCO⁵ para América Latina y el Caribe: es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Pero, además, es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.

Coinciden en el análisis otros informes realizados. Así, por ejemplo, Brunner (2001)⁶ ya mencionaba dos desafíos para la educación iberoamericana. Por un lado, recuperar el retraso acumulado en el siglo XX, universalizando la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, llegando a toda la población sin exclusiones, mejorando la calidad educativa y el rendimiento académico, al fortalecer la educación técnico profesional y reducir la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta. Por otro lado, ha de ser sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, si quiere ayudar a reducir la pobreza, las desigualdades y la falta de cohesión social.

La urgencia de la situación exige de saltos cualitativos que permitan reducir el desfase tradicional y no eliminable con las medidas que hasta el momento se han puesto en funcionamiento. Tiene sentido plantearse en este contexto metas educativas y tratar de concretarlas en sistemas de indicadores y niveles de logro, como realizaba el informe de la OEI (2008) mencionado.

La lucha contra el analfabetismo total o funcional puede abordarse desde distintos puntos de vista y con diferentes estrategias, pero podemos distinguir

⁵ CEPAL-UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

⁶ Brunner, J.J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. UNESCO. *Ánalisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

una meta específica en el informe de la OEI. Así la meta general 8, referente a Educar a lo largo de toda la vida, se presenta bajo la siguiente proposición:

Universalizar la alfabetización, la educación básica y otras oportunidades de capacitación para jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida, con diferentes metodologías y, en especial, con las nuevas tecnologías, es una estrategia fundamental en la lucha contra la pobreza, a favor de la inclusión, así como para extender e incrementar el capital del conocimiento en Iberoamérica.

La situación de Costa Rica, en este contexto, es optimista y presenta niveles aceptables para la región donde se sitúa. Aunque actualmente el 95 % de la población está alfabetizada, la etapa de la educación secundaria presenta, además, mayores retos, si consideramos que la tasa de deserción en el 2012, publicada por el MEP para el III Ciclo y la Educación diversificada, fue del 13,5 % y el promedio de deserción en el 2011 de los 80 colegios vinculados a PROEDUCA fue del 25,48 %. Los datos evidencian, al respecto, que deben diseñarse acciones que, aunándose a los esfuerzos e iniciativas ya en vigencia, busquen una sensible disminución de los porcentajes del fracaso escolar tanto por repetencia como por deserción o abandono del sistema escolar. (OECD, 2013; SITEAL, 2010⁷).

El proyecto IDEAS

El Proyecto Iniciativas de Desarrollo Educativo y de Acción Sociocomunitaria (IDEAS), es un Contrato de subvención apoyado por la Unión Europea y firmado por el Instituto de Desarrollo Profesional (IDP), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), que se inició el 01/12/ 2014 y que tiene una duración de 12 meses.

El **Objetivo general** de IDEAS es ‘Mejorar los índices de permanencia de los estudiantes de secundaria en Costa Rica’, que se concreta en los objetivos específicos de: (1) Diseñar un manual integral de orientación y tutoría centrado en la atención del alumnado de nocturno; (2) Desarrollar acciones de desarrollo

⁷ OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. París: UNESCO-IIEP.

curricular, organizativo, profesional y comunitario; y (3) Debatir y difundir los resultados por medio de comunidades de práctica profesional.

Los principales **beneficiarios** e interesados del proyecto son las personas adultas de 13 centros/secciones de secundaria del turno nocturno pertenecientes a 11 de las 21 Redes del ProEduca. También se han de beneficiar los directivos y responsables pedagógicos de los centros escolares implicados y los docentes que desarrollen los planes de intervención con ese alumnado, más allá de la extensión que se pueda hacer a otros centros educativos o que promuevan las direcciones regionales de educación de adultos u otros organismos (IDP, Dirección de vida estudiantil y Dirección de jóvenes y adultos).

Los destinatarios directos se caracterizan por ser jóvenes, adultos, alumnos no habituales y grupos vulnerables de los centros educativos seleccionados y caracterizados por una baja motivación en relación con sus estudios (perspectiva curricular), escasa integración en la vida educativa (perspectiva organizativa), con problemáticas familiares y personales que inciden negativamente en su escolarización (perspectiva comunitaria) y que son débilmente atendidos por el sistema y su profesorado (perspectiva profesional).

El Proyecto, coordinado por el Grupo EDO de la UAB (<http://edo.uab.es>) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC: www.tec.ac.cr/), se divide en tres fases: Diseño, Desarrollo y Difusión y cada una de ellas se vincula a un objetivo operativo. La tabla 2 sintetiza los elementos más significativos del mismo.

La propuesta de intervención se califica de integrada e integral. Es integrada porque pretende atender a todos los estudiantes de secundaria de nocturno prestando especial atención a los jóvenes más vulnerables y los que presentan mayor riesgo de exclusión del sistema. Pero además es integral, ya que aborda los cuatro ámbitos de desarrollo propuestos por Gairín (2012)⁸: curricular, organizativo, profesional y comunitario, que se vinculan a los actores por medio de la orientación y la tutoría, como modalidad de intervención globalizadora (figura 1). La acción tutorial ha demostrado ser un potente recurso de intervención en la educación secundaria y muy especialmente para los colectivos vulnerables

⁸ Gairín; J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. J. Gairín y S. Sánchez (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos* (pp. 7-33). Santiago de Chile: FIDECAP.

(Blanco, 2007)⁹ y por ello ha sido seleccionada como estrategia principal para el Proyecto.

Tabla 2. Planificación general del Proyecto IDEAS.

| Objetivo operativo 1: Diseñar un manual integral de tutoría centrado en la atención del alumnado de nocturno | | | | | |
|--|---|---|---|-------|------------|
| Fase | Área | Actividades | Resultados | Meses | Encuentro |
| I. Diseño | MIAT Formalización del manual integrado de acción tutorial | Reunión de coordinación inicial Selección de informantes clave: empoderamiento Establecer los 'Principios de actuación' Identificación de las 'Estrategias de actuación' Redacción del MIAT considerando cuatro ámbitos: Curricular, Organizativo, Profesional y Comunitario. | Acta de inicio Acuerdos de participación: principios y estrategias Manual integrado de acción tutorial Estrategias para grupos vulnerables Estrategias de Orientación y Desarrollo organizacional | 1 | Mes 1 (CR) |
| | Capa Capacitación a equipos docentes y directivos | Planificación del proceso de capacitación: calendario, sede, recursos didácticos, plan de intervención Reunión preparatoria Desarrollo de las acciones de formación Informar del proceso de capacitación | Plan de capacitación directivos Plan de capacitación docente Informe de evaluación y propuestas para el seguimiento y la implementación | 2-3 | Mes 3 (CR) |

⁹ Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.

| Objetivo operativo 2: Desarrollar acciones de desarrollo curricular, organizativo, profesional y comunitario | | | | | |
|---|--|--|---|-------|---------------|
| Fase | Área | Actividades | Resultados | Meses | Encuentro |
| II. Desarrollo | COPO Creación de Comunidades de práctica profesional | Identificación de grupos de interés. Creación de grupos / comunidades. Articulación de plan de trabajo. Aplicación del MIAT en las escuelas y redes de las Direcciones Regionales. Foros, debates y gestión del conocimiento | Comunidades de práctica profesional. Pauta de trabajo. Manual de Gestión de conocimiento | 4-9 | Mes 6 (CR) |
| | INAC Aplicación de procesos de investigación y acción | Aplicación del manual integrado. Seguimiento y monitorización. Asesoría. Incorporación de mejoras: apoyo. Institucionalización de procesos | Informes de seguimiento. Diagrama de flujo del proceso. Evidencias de las mejoras producidas | 5-10 | Mes 8 (CR) |
| Objetivo operativo 3: Difundir los resultados de las comunidades de práctica profesional | | | | | |
| Fase | Área | Actividades | Resultados | Meses | Encuentro |
| III. Evaluación | IMPA Evaluación del impacto | Recogida de datos y evidencias para la mejora del MIAT. Identificación de las mejoras en los cuatro ámbitos: impacto de la Acción | Informe de los resultados en los ámbitos: Curricular, Organizativo, Profesional y Comunitario | 10-12 | (Mes 10) (ES) |
| | DIFU Difusión y diseminación de resultados | Informe nacional. Difusión nacional del proceso y los resultados | Publicación de libro. Evento nacional | 11-12 | Mes 12 (CR) |

El diseño del trabajo reticular por medio de grupos o comunidades de práctica profesional ha de permitir aplicar un enfoque de amplio impacto sobre el sistema educativo costarricense. La intervención se caracteriza por un enfoque de liderazgo distribuido entre los responsables de los centros educativos, el profesorado mayormente implicado, las direcciones Regionales y los equipos de coordinación local (TEC-Costa Rica) y europea (UAB-España), lo que garantiza la apropiación local, una gestión próxima con los actores del proyecto y una atención más efectiva a los estudiantes de secundaria, especialmente los del nocturno, que garantice su permanencia y éxito en el sistema educativo.

Los beneficios a conseguir deben abarcar aspectos de los cuatro ámbitos identificados: desarrollo curricular (programas de estudio más motivadores), desarrollo organizativo (escuelas más flexibles que atienden la diversidad), desarrollo profesional (profesorado capaz de trabajar colaborativamente en redes profesionales), desarrollo comunitario (más iniciativas de apertura de las escuelas al entorno). Más concretamente, se identifican como productos a generar: El Manual Integrado de Acción Tutorial, un Plan de capacitación sobre el Manual citado, la puesta en funcionamiento de Grupos de Creación y Gestión entre el profesorado implicado, un Manual para la creación y desarrollo de los grupos citados y la difusión de los productos a partir de un Congreso Nacional y de publicaciones de impacto.

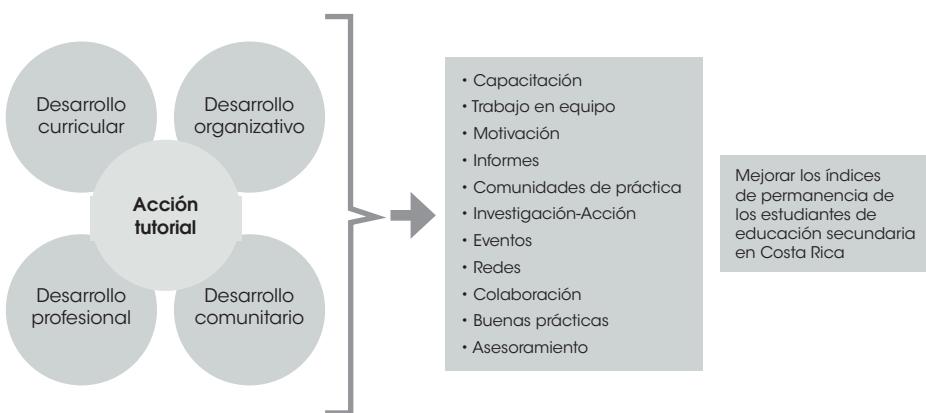


Figura 1. La orientación y tutoría como eje articulador del cambio pretendido.

El Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT)

El Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT, en adelante) que se introduce con este texto es el documento que recoge propuestas de intervención organizadas y dirigidas a mejorar la atención de los estudiantes de centros de estudios nocturnos de Costa Rica.

Su realización se enmarca dentro del Proyecto IDEAS y ha de servir tanto para la formación del profesorado a realizar como para guiar la actuación en los centros educativos. Su concreción tiene en cuenta la realidad contextual del país y la propia de los destinatarios (profesorado y estudiantes de centros de estudios nocturnos).

La estructura diferencia cinco módulos o temas de trabajo, cuyo contenido general se describe en la tabla 3.

El desarrollo de los distintos módulos tiene una estructura similar, presentando para cada uno de ellos una *Introducción*, que sitúa el Módulo en el marco del programa formativo y que presenta los temas que se abordan; un *Esquema de contenido*, que bajo la modalidad de esquema de contenido o mapa conceptual permite identificar y relacionar los tópicos que se abordan; las *Temáticas* que se abordan y desarrollan; y las *Actividades*, diferenciando entre las de aplicación, referidas a propuestas vinculadas con la comprensión y contextualización del contenido desarrollado, y las de desarrollo, vinculadas a la profundización en la temática. Se completa la información con las *Referencias bibliográficas* y el *Glosario* que se presentan al final del texto.

Además, durante la presentación de las distintas temáticas se utilizan cuatro soportes complementarios al texto. Son síntesis parciales, citas de autor, notas para saber más y propuesta de actividades, que pretenden llamar la atención del participante en la formación y ayudarle en su progreso académico.

El texto así concebido no solo ha de servir para el desarrollo del Proyecto, sino que también puede servir como documento de trabajo para otros centros educativos no insertos en el Proyecto IDEAS, para la formación del profesorado de escuelas nocturnas y para el desarrollo de las instituciones de nocturno.

Tabla 3. Contenido de los diferentes módulos del MIAT.

| Módulos | Foco y contenido |
|---|---|
| Introducción | La atención a estudiantes nocturnos en el contexto de la atención a grupos vulnerables y de la justicia social |
| La educación de personas adultas (<i>Módulo I</i>) | Un aprendizaje efectivo debe tomar en cuenta los destinatarios y sus particularidades. Considerar: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos psico-socio-culturales de la realidad adulta. • Aspectos pedagógicos de la intervención con adultos. |
| El aula como espacio de intervención (<i>Módulo II</i>) | La relación didáctica tiene lugar en el aula (taller o similares) y favorece la efectividad de la formación y un adecuado clima. Considerar: <ul style="list-style-type: none"> • El aula como espacio formativo. • Estrategias de intervención. • La Guía de la asignatura/subárea. |
| El centro educativo como espacio de intervención (<i>Módulo III</i>) | Toda intervención formativa se realiza en un contexto institucional, que puede limitar o potenciar la intervención. Considerar: <ul style="list-style-type: none"> • El centro como espacio formativo. • Estrategias de intervención. • El Plan de Acción Tutorial. |
| La vinculación del centro con el entorno (<i>Módulo IV</i>) | Las instituciones educativas como instituciones sociales deben de promover y mantener las relaciones con el entorno. Considerar: <ul style="list-style-type: none"> • El centro y la familia. • El centro y en el entorno. • Las comunidades de aprendizaje. |
| Promover e impulsar cambios educativos (<i>Módulo V</i>) | Conseguir un cambio efectivo exige de procesos que cabe conocer y aplicar. Considerar: <ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza del cambio educativo. • La planificación de la mejora. • El desarrollo de la mejora. • El seguimiento y evaluación de los cambios. |

Hasta aquí un intento más de cambiar la realidad a partir de la modificación de las prácticas pedagógicas. Los resultados se habrán de ver, sin que perdamos de vista que todos somos en parte protagonistas y responsables de los mismos. Desde esta perspectiva, asumimos los comentarios que, al respecto, se nos quieran hacer llegar.

Joaquín Gairín Sallán
Coordinador del Proyecto IDEAS

1

La educación de personas adultas (Módulo I)

Aleix Barrera-Corominas
Cecilia Inés Suárez

1.1. Introducción

En los últimos años, se ha convertido en algo habitual escuchar autores y filósofos que describen la sociedad actual como aquella basada en el conocimiento, también como sociedad de la información, o como modernidad líquida. En cualquier caso, todas las definiciones coinciden en afirmar que la sociedad actual se encuentra en proceso de cambio constante, lo que obliga a los ciudadanos a mantenerse continuamente activos para adquirir nuevos conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en un mundo cada vez más globalizado.

Sin embargo, no todos los ciudadanos gozan de las mismas oportunidades para poder mantener sus conocimientos actualizados a los nuevos cambios que la sociedad les demanda, al no haber conseguido obtener los niveles básicos de educación que les pueden servir como punto de partida para la adquisición de otros conocimientos de ámbito profesional. En este contexto, y para lograr el objetivo de una educación para todos previsto en la Declaración Universal

Derechos Humanos de 1948, gobiernos de todo el mundo, entre ellos el de Costa Rica, trabajan en la promoción de programas que permitan a las personas adultas alcanzar unos niveles de educación básicos.

La educación básica no solo ha de serles útil para la mejora de su situación laboral, sino que se convierte en un elemento clave para permitir el ejercicio de otros derechos fundamentales como ciudadanos. Según Rivero Herrera (2011), la formación básica debe facilitar estar informados, tomar conciencia de los derechos y deberes básicos como ciudadanos, afrontar con éxito las demandas de necesidades básicas, asumir responsabilidades en cualquier tipo de empleo, cuidar de la propia salud y la de la familia, o cuidar del medio ambiente.



En definitiva, se trata de proporcionar las competencias que les permitan resolver sus problemas diarios y aprender a lo largo de su vida como afrontar las nuevas situaciones que el entorno les depara. Se hace más patente, en este contexto, la necesidad de una educación para todos como vía para la consecución de altas cuotas de equidad. Los estados deben impulsar en esa dirección, además de una educación básica para todos los niños y niñas, acciones que permitan

a cualquier ciudadano, de cualquier edad o condición, acceder en la misma igualdad de oportunidades y derechos a una educación, tal y como establece la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990.

Generar estructuras organizativas que acojan a las personas que en algún momento se han visto excluidas del sistema educativo, para presentarles una segunda oportunidad y adquirir las competencias básicas que les permitan desarrollarse en su entorno es, por tanto, una obligación insoslayable de cualquier estado moderno. Hay que vencer la rueda por la que las personas analfabetas funcionales o con estudios básicos no finalizados quedan excluidas del círculo social y, al mismo tiempo, es esta misma exclusión la que les impide poder acceder a procesos de alfabetización avanzados.

Es verdad que no hay que considerar únicamente el sistema educativo como la única vía para la adquisición de nuevos conocimientos y competencias, ya que el entorno puede ofrecer también múltiples oportunidades de aprendizaje:

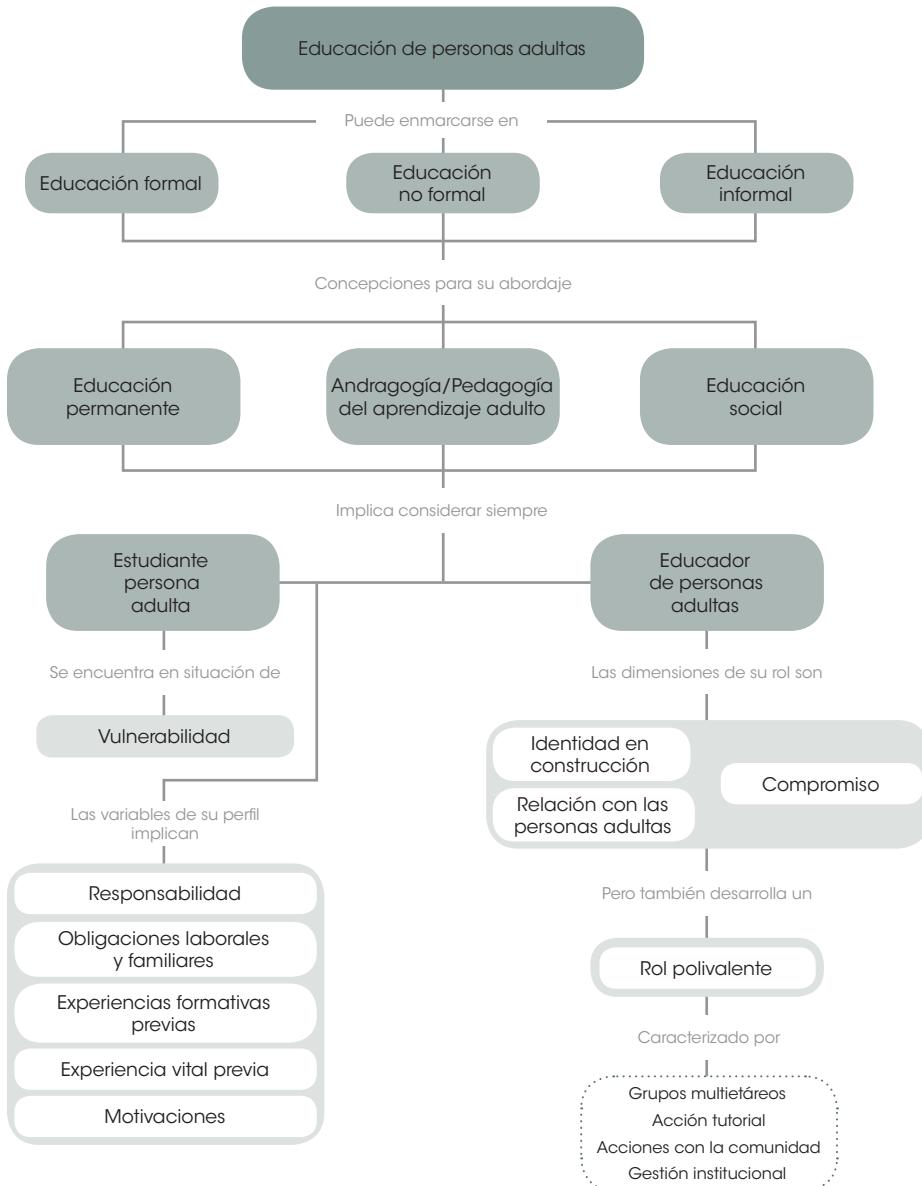
- *Educación formal.* Educación que se estructura institucionalmente, dentro de los centros educativos y que sigue una planificación dirigida a la obtención de acreditaciones y reconocimientos oficiales que validan la consecución de determinados objetivos educativos. Se vincula, por tanto, a cualquier tipo de educación promovida por los estados por medio de sus sistemas educativos.
- *Educación no formal.* Educación que, a pesar de que goza también de una estructura y planificación, no conduce de forma directa a la obtención de una acreditación o un reconocimiento oficial por parte de las autoridades educativas públicas. Corresponde a cualquier acción formativa promovida por instituciones no vinculadas directamente con las administraciones educativas.
- *Educación informal.* Se trata de todos los procesos de aprendizaje no organizado, que transcurren a lo largo de la vida y a partir de los cuales las personas se nutren de nuevos conocimientos útiles para su desarrollo personal y laboral.

Considerar estas tres tipologías educativas es importante para garantizar una educación permanente y a lo largo de toda la vida, donde el adulto que aprende no es únicamente aquél que quedó excluido del sistema educativo cuando era joven, sino que puede ser cualquier persona que desea mejorar su

nivel de conocimientos y competencias. Pensar en el adulto como sujeto que aprende, y que está en un contexto que le ofrece diferentes oportunidades para hacerlo, debe ser la base para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje [EA] que tomen en consideración todas las enseñanzas previas que puede haber adquirido mediante vías que no son las estrictamente marcadas por el sistema educativo.

Con base en la idea anterior, el presente módulo analiza las diferentes concepciones de la educación de personas adultas que existen actualmente, presenta en detalle cuáles son las características de las personas adultas que hay que tener en cuenta cuando nos disponemos a compartir procesos formativos con ellos, analiza el rol que debe mantener el educador en los procesos formativos y, finalmente, argumenta la importancia de pensar en nuevos enfoques propios que difieran de los tradicionalmente utilizados en la educación de niños y adolescentes.

1.2. Esquema de contenido



1.3. Temáticas

1.3.1. Concepciones en torno a la educación de personas adultas

Desarrollar acciones educativas con personas adultas exige tener en cuenta una serie de premisas que, para Rivera Herrera (2011), son claves:

- El contexto, la sociedad y el Estado como educadores

Las personas que se forman deben ser entendidas considerando los contextos en los que desarrollan sus vidas personales y sociales. Además, en un contexto globalizado como el actual, este contexto debe considerarse con una visión amplia que englobe aspectos a nivel macro que algunas veces pueden interactuar de forma conflictiva con otros aspectos del contexto más próximo. El objetivo último de la formación debería ser el de conseguir que toda la sociedad se convierta en un ente educador, motivo por el que la escuela no debe estar aislada de lo que pasa en la sociedad.

- Sujetos de derechos como sujetos educativos

Todas las personas son susceptibles de ser educados, y al mismo tiempo todas ellas son susceptibles de ser educadores. La educación debe permitir el crecimiento de la persona y, al mismo tiempo, hacerla consciente de que es portadora de conocimientos que puede aportar a las otras personas que están a su alrededor. Todos nacemos como individuos y es con la interacción con los demás que podemos reconocernos como personas distintas con unas características personales que nos dan una identidad propia que nos diferencia de los demás. Nos remitimos así a la idea de que la persona se crea a lo largo de toda la vida; por tanto, la posibilidad de aprender y enseñar es algo que nos acompaña a lo largo de todo el desarrollo vital.

- Heterogeneidad y desigualdad de sujetos llamados a ser actores

En el contexto social, cultural, económico y político se hacen patentes las diferencias y desigualdades entre las personas, que pueden impedir el que algunas se sientan durante el proceso educativo como sujetos activos. Es importante que las personas se conviertan en actores sociales, pues es con la interacción con los demás que podrán construir su propia identidad.

- Las personas que se educan son hijos de su tiempo

Todas las personas que participan de una determinada sociedad se han conformado a sí mismas a partir de los valores culturales, sociales, económicos o políticos del momento histórico en el que les ha tocado vivir. En este sentido, y en un momento donde la globalización impacta sobre todas las personas y grupos, toma especial importancia el reconocimiento de la diferencia como valor para compartir con los demás, al hacer de los sujetos actores activos de su hábitat sociocultural.

- Las personas que se educan como ciudadanos activos

Las personas que participan en procesos educativos son sujetos activos de la sociedad, tomando especial relevancia su participación a lo largo de su proceso educativo, evitando acciones que puedan tender a la manipulación o alineación de las personas mediante la imposición de ciertas formas de actuación o ejecución que de alguna forma contribuyan a la reproducción de patrones de sumisión.

Como puede derivarse de las premisas descritas, el estudiante adulto debe ser tratado de igual a igual durante el proceso de EA, potenciando un rol activo en el que sus conocimientos previos entren en el aula y sean la base para el aprendizaje propio y el de sus compañeros. Este es el momento para considerar tres marcos de análisis del aprendizaje adulto: (a) educación permanente, (b) andragogía y (c) educación social.

a. Educación permanente

La educación permanente puede vincularse con las tres tipologías de educación señaladas en la introducción del Módulo (formal, no formal e informal), al subyacer la idea de que cualquier actividad vital puede constituir un objeto de aprendizaje, donde la vida es el mejor medio y estímulo para aprender. La definición de aprendizaje permanente del Consejo Europeo en el 2000 (Declaración de Lisboa) es muy clara:

Educación permanente es toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objeto de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Por tanto, la educación a lo largo de la vida debe servir para el pleno desarrollo de la persona en su contexto socio-cultural e histórico de referencia.



A partir de Escotet (1992), podemos concretar las siguientes características de la educación permanente:

- Educación como proceso continuo: la capacidad de educar es permanente y, por tanto, el perfeccionamiento educativo es un proceso continuo.
- Todo grupo social es educativo: la educación permanente reconoce a toda la sociedad, a la convivencia humana, como el organismo capaz de proporcionar educación.
- Universalidad del espacio educativo: implica concebir cualquier lugar o situación como un espacio en el que se puede generar aprendizaje.
- Integral: la educación permanente debe permitir el crecimiento y desarrollo de la persona en todas sus facetas.

- Proceso dinámico y flexible: las acciones educativas son dinámicas y flexibles en cuanto a sus estructuras, contenidos y métodos, pues deben partir siempre de un contexto social determinado y de una finalidad específica.
- Ordenador del pensamiento: debe permitir a la persona jerarquizar su propio pensamiento ante la vida, dando sentido a sus acciones tanto en su vida personal, social como laboral.
- Sistema educativo como subsistema: la educación no puede depender únicamente del sistema educativo, sino que este se convierte en un elemento más del macro sistema social, principal generador de aprendizajes.
- Proceso innovador: la educación debe buscar de forma continua nuevas formas que sirvan para satisfacer las necesidades educativas de cada momento histórico y social.
- Anticipador: la educación debe permitir aprender a aprender, en el sentido de que no es importante lo que las personas aprenden, sino su capacidad para desaprender y aprender en función de las nuevas demandas de su entorno.

En resumen, podemos entender la educación permanente como aquella que puede darse en cualquier espacio y tiempo de la vida, mediante acciones que implican la participación activa del sujeto. Bajo esta premisa, los aprendizajes que se generan serán siempre significativos, al partir de las motivaciones intrínsecas del sujeto, de la curiosidad y de encontrar la respuesta a una pregunta que el contexto mismo le ha generado. Así, los nuevos conocimientos deben servir para responder a las nuevas demandas del entorno y, al mismo tiempo, actúan de facilitadores para la adquisición de nuevos conocimientos.

La educación permanente difiere, por tanto, de visiones tradicionales de la educación en las que los procesos de EA deben producirse en un contexto determinado (el centro educativo), mediante acciones que implican la transmisión de conocimientos de un sujeto que sabe (el profesor) a otros que necesitan conocer (las personas adultas). Además, los conocimientos ya no son un valor absoluto y controlado por un grupo reducido de personas (contenidos curriculares), sino que el sujeto que aprende puede seleccionar qué quiere aprender y cuándo lo quiere aprender, lo cual obliga a posicionar el profesor como facilitador del aprendizaje y no solo como mero transmisor de

conocimiento, pues se trata ya no de transmitir contenidos, sino de facilitar a la persona que aprende las herramientas que le permitan aprender a lo largo de su vida.

b. Andragogía o pedagogía del aprendizaje adulto

El concepto de Andragogía, como espacio para el análisis teórico y práctico de la formación de personas adultas, fue ampliamente extendido durante los años sesenta y setenta, cuando se consideraba que el aprendizaje del adulto difería de forma sustancial de los procesos de enseñanza de los más pequeños. Sin embargo, un análisis profundo de los principios que sustentan la Andragogía permite establecer puentes, con las debidas adaptaciones, con teorías del aprendizaje de niños y adolescentes definidas por Piaget, Bruner o Ausubel. En cualquier caso, se presentan a continuación las principales características propias del aprendizaje adulto defendidas desde la Andragogía:

- *Organización del aprendizaje.* El aprendizaje debe orientarse a partir de la resolución de tareas complejas y que impliquen la interacción de diferentes ámbitos de conocimiento. La persona adulta no se orienta a un tema, sino que se orienta por medio de la resolución de un problema o una tarea en la que implica todos sus conocimientos previos.
- *Autoconcepto de la persona adulta.* El adulto tiene la personalidad definida, y es sujeto de derechos y obligaciones igual que el profesor. En este sentido, la relación que se establece entre ambos y durante el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser de respeto, basado en la comunicación y la participación activa de ambas partes.
- *Experiencias previas.* Las personas adultas tienen conocimientos previos que han adquirido a partir de procesos no formales e informales. Ello implica que el proceso de aprendizaje en un contexto formal parte de esta experiencia previa para afianzar los nuevos conocimientos. Algunas veces aprender algo nuevo obligará al adulto a desaprender conocimientos que ha adquirido por medio del saber informal y popular.
- *Voluntad de aprender.* La persona adulta acude al sistema educativo porque tiene voluntad de aprender, a diferencia de los niños y adolescentes que no tienen libertad para decidir cuándo quieren acudir a la institución educativa –aunque hay una obligación social.

- *Motivación para aprender.* Los estudiantes aprenden por motivación intrínseca, esto es, el beneficio del aprendizaje lo ven como algo positivo para ellos. Ello no implica, sin embargo, que no pueda haber puntualmente motivaciones externas.
- *Necesidad de saber.* Las personas adultas, cuando acuden a un proceso formal de educación, se cuestionan sobre la necesidad y utilidad de aprender determinados contenidos. En este sentido, es importante que vean la utilidad y aplicación práctica de aquello que van a aprender.

Como puede observarse, considerar únicamente como características de las personas adultas las definidas anteriormente, dejaría en muy mala posición el rol de los profesores y maestros que trabajan día a día con niños y adolescentes. De forma implícita, creer que solo las personas adultas poseen las características descritas implicaría creer en la idea de niños como sujetos sin personalidad, sin motivaciones para el aprendizaje, totalmente maleables, con necesidad de profesores autoritarios y con falta de experiencias más allá de las que pueden obtener dentro de la escuela.

Se hace patente, por tanto, que lo más importante, en cualquier caso, es conocer cuáles son las características de los sujetos, interesarnos por sus motivaciones, cuáles son sus experiencias previas y negociar con ellos la forma de trabajar los contenidos que marca el currículum.

c. La educación social

Esta perspectiva considera que debe proporcionarse a las personas adultas espacios de aprendizaje más amplios, no limitados únicamente a la escuela. De fondo, están presentes aspectos como la experiencia previa derivada de sus relaciones con actividades sociales diversas, la importancia de vincular los nuevos conocimientos con aquellos que han adquirido en procesos no formales, las presiones sociales que les llevan a acudir nuevamente a procesos educativos formalizados, un pensamiento holístico más complejo que el de los jóvenes, y un conocimiento de sí mismos más profundo que le permite actuar de forma independiente.

Algunos de los principios que deberían estar presentes en el momento de definir un sistema educativo que posibilite el acceso y pleno desarrollo educativo de las personas adultas serían:

- Vincular la oferta educativa a las demandas que presenten las personas adultas, considerando que sus experiencias previas les conducen a conocer aquello que quieren aprender. Por tanto, la educación debería tender a responder ante las necesidades individuales que presentan y abandonar un modelo en el que se ofrecen propuestas estándares a los que deben adherirse.
- Desarrollar servicios que proporcionen apoyo a la educación de personas adultas, al permitir que existan espacios en los que la persona adulta pueda participar para construir su propia visión de la realidad social.
- Crear sistemas de reconocimiento y acreditación de los conocimientos y competencias que las personas adultas han adquirido mediante procesos no formales e informales de educación, fruto de sus experiencias personales y profesionales. Esta perspectiva debe abandonar antiguas perspectivas en las que se consideraba a las personas adultas como carentes de conocimientos. En este sentido, cabe reconocer la importancia de los conocimientos previos que se tienen y trabajar a partir de estos para generar y construir nuevo conocimiento.
- Generar espacios de diálogo y comunicación entre los docentes y los participantes del proceso formativo. Ser parte de la premisa que el profesor no es el único que tiene conocimiento y, por tanto, el que debe estructurar el proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, las personas adultas son participantes activos del proceso formativo, formulando preguntas e interrogando al formador para construir nuevo conocimiento a partir de sus conocimientos y experiencias previas.
- Potenciar el trabajo en red y así permitir que las instituciones no trabajen de forma aislada, con lo cual se buscan objetivos compartidos y se establecen alianzas y sinergias entre ellas para responder a las demandas de la comunidad educativa. El sistema debería permitir, de algún modo, facilidades para que las personas adultas puedan transitar entre unas y otras instituciones con el mínimo de problemas.
- Potenciar el aprender a aprender, más allá de la acumulación de información. En este sentido, se trata de que la persona adulta adquiera las competencias para poder escoger las herramientas y fuentes de información

que le pueden servir para satisfacer su necesidad de conocimiento ante un problema o tarea concreta.

A pesar de que algunos de los principios que se defienden desde la perspectiva de la educación social son a nivel de sistema, es posible extrapolar algunas de las propuestas al contexto de los centros educativos. En este sentido, y a pesar de que el margen de autonomía de los centros educativos y de los docentes es, a menudo, limitado, sí que es posible establecer algunas estrategias que permitan el desarrollo de estos principios; a saber: (a) desarrollar con los estudiantes aquellos contenidos que para ellos resulten más relevantes; (b) buscar vías para que puntualmente los estudiantes puedan participar en la impartición de las lecciones cuando existen contenidos que, por algún motivo, pueden haber adquirido previamente por otras vías; (c) establecer colaboraciones con otras instituciones del municipio que permitan a los estudiantes acceder a recursos que les apoyen en el desarrollo de las actividades propuestas, sobre todo cuando la reducción de lecciones por falta de estudiantes impide establecer grupos completos; y (d) trabajar con los estudiantes estrategias que les ayuden a seleccionar la información más adecuada para la resolución de sus tareas y problemas, potenciando asimismo el trabajo en equipo dentro del aula.



1.3.2. Dilucidar el perfil del estudiante persona adulta

Los estudiantes que participan en programas de educación básica para personas adultas son, normalmente, aquellos que provienen de los entornos sociales más desfavorecidos, con altos índices de vulnerabilidad. En este punto se presentan los errores en los que el docente debe evitar caer a la hora de actuar ante el estudiante adulto, se analizan las variables que pueden provocar por sus características personales el que se encuentren en situación de vulnerabilidad, y finalmente, se presentan algunas características que estos estudiantes comparten, y que es importante considerar a la hora de planificar el proceso formativo.

a. ¿Qué debemos saber antes de empezar?

Uno de los principales errores que se comenten a la hora de definir al estudiante adulto es el de trabajar con él desde una visión estereotipada, que lleva asociados ciertos prejuicios y estigmas que la sociedad ha ido construyendo a lo largo de los años.

Los *estereotipos* implican ver de forma estática a un determinado colectivo, a partir de las características que durante años se han generalizado en relación con su comunidad de origen o grupo de pertenencia. En este sentido, la presencia de estereotipos hace que el sujeto-estudiante sea visto como parte de una representación y pensamiento simplificado que previamente el grupo social (el del profesor) ha hecho propio. Los estereotipos se vinculan habitualmente con la concurrencia de aspectos de tipo social (clase social de procedencia), cultural (costumbres de cada grupo) y raciales (grupo étnico de referencia).

Los *prejuicios* se definen como la idea u opinión preconcebida que hacen que la persona emita un juicio de valor, normalmente negativo, sobre otra persona o grupo social, actuando en relación con ellos en función de las ideas preconcebidas. Los prejuicios impiden ver el fondo de las situaciones del entorno personal o social que afectan a los individuos, y en la educación suponen un gran impedimento para que los docentes puedan ver las necesidades reales de las personas que atienden.

Finalmente, el *estigma* se produce cuando, además de tener una visión simplificada del otro, y de actuar en función de esta visión distorsionada, esos pensamientos actúan de forma desacreditadora. En este sentido, la persona

estigmatizada es merecedora de la situación que tiene, lo cual le inhabilita para poderse desarrollar completamente a nivel social.

Queda claro, por tanto, que ante el estudiante persona adulta, el docente debe evitar caer en estereotipos y juicios de valor que puedan privarle de ver las características reales de sus alumnos. Es importante conocer cuál es el entorno en el que el estudiante desarrolla su vida, conocer cuáles son sus valores y motivaciones para aprender, así como los objetivos que se marcan a largo plazo. Solo así será posible ofrecer lo mejor como formador para garantizar el pleno desarrollo del estudiante.

b. La vulnerabilidad

Para entender qué significa estar en una situación de vulnerabilidad es necesario considerar conceptos centrales en el análisis social y educativo, como son pobreza y exclusión social y, al mismo tiempo, analizar sus efectos en situaciones concretas (Gairín y Suárez, 2012).

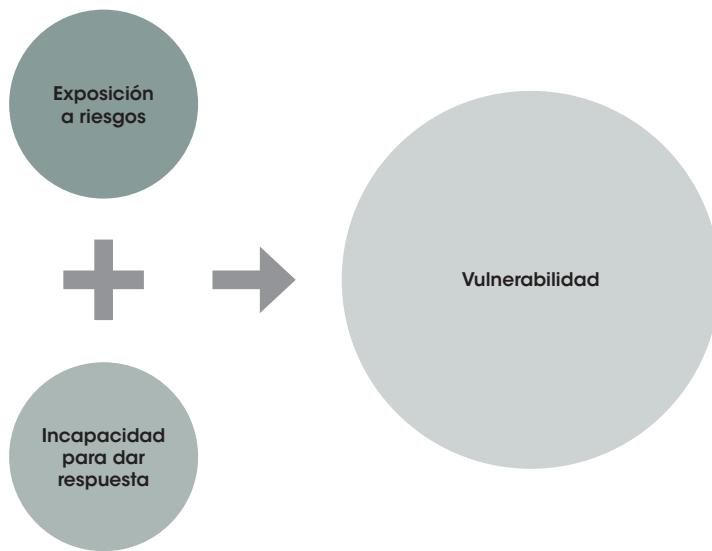


Figura 2. Relación entre vulnerabilidad, riesgos y capacidades.

Para Gairín y Suárez (2012), existen diferentes términos para definir exclusión social: (a) fenómeno estructural, producto de desigualdades estructurales generadas por el sistema económico, social, político y cultural en un contexto específico; (b) multidimensional, puesto que aparece como producto de la intersección entre variables desfavorables que impactan negativamente sobre diversos ámbitos vitales; (c) heterogeneidad, puesto que afecta a grupos de muy diversas características según como interactúen las variables desfavorables; y, (d) dinámico, puesto que se establece un proceso entre pasar de la situación de “incluido” socialmente a la de “excluido” socialmente. Por otro lado, la pobreza se convierte en una de las variables más importantes para empujar a las personas y grupos a situaciones de exclusión social, puesto que les hace más susceptibles de sufrir situaciones desfavorables que les impidan su desarrollo social y personal pleno.

Los estudiantes personas adultas están en situación de vulnerabilidad cuando sufren carencias que pueden tener como consecuencia una situación de exclusión social actualmente y en su desarrollo futuro. También aquellos que, a pesar de no encontrarse actualmente en situación de carencia, tienen determinadas características que les hacen susceptibles de encontrarse en un momento determinado en una situación de carencia. Para Wilches-Chaux (1989) existen 11 tipologías de vulnerabilidad:

- *Vulnerabilidad natural.* El deterioro de las condiciones ambientales a nivel global puede poner en riesgo a las poblaciones, que cada vez necesitan hacer frente a situaciones ambientales más severas.
- *Vulnerabilidad física.* La población, por la falta de oportunidades, busca una ubicación para vivir que no siempre reúne las mejores condiciones de salubridad y seguridad, además de impedirles acceder a recursos y servicios sociales básicos.
- *Vulnerabilidad económica.* La pobreza incrementa la posibilidad para que puedan aparecer otra tipología de riesgos vinculados a la inestabilidad laboral, acceso a la sanidad, educación, etc.
- *Vulnerabilidad social.* Hace referencia a la falta de recursos sociales para dar respuesta a las necesidades básicas que pueden tener distintos grupos sociales.

- *Vulnerabilidad política.* Cuando la estructura del sistema político aleja la toma de decisiones de los contextos en los que se producen los problemas y situaciones que pueden conducir a situaciones de vulnerabilidad y exclusión social.
- *Vulnerabilidad técnica.* Cuando no existen técnicas adecuadas para la construcción de edificios o estructuras que puedan prevenir otros riesgos del entorno.
- *Vulnerabilidad ideológica.* La presencia de determinados valores culturales, religiosos o históricos que pueden actuar como coadyuvantes de otras situaciones de riesgo.
- *Vulnerabilidad educativa.* La falta de medios para dotar a los individuos y los grupos de los conocimientos necesarios para su pleno desarrollo personal, social y laboral.
- *Vulnerabilidad cultural.* Se vincula con el papel que desarrollan los medios de comunicación en la transmisión y consolidación de estereotipos sociales.
- *Vulnerabilidad ecológica.* Hace referencia a la presencia de situaciones del medio ambiente que pueden amenazar o poner en riesgo a las comunidades que los explotan o habitan.
- *Vulnerabilidad institucional.* La burocracia y rigidez de las instituciones hace que dominen criterios políticos, y a veces personales, ante la toma de decisiones que puedan ayudar a vencer otros riesgos y sus efectos.

Queda claro, por tanto, que encontrarse en situación de vulnerabilidad es siempre la suma e interrelación de diferentes factores que influyen sobre el individuo, el grupo y la comunidad en la que estos cohabitan.

c. Características del estudiante persona adulta

El estudiante persona adulta presenta una serie de características que lo hacen diferente al estudiante que habitualmente ocupa las aulas de los centros educativos para formarse en los niveles básico y secundario. Estas variables, fruto de los años de experiencia adquirida por la persona adulta a nivel personal,

formativo y profesional implican que las actuaciones de los docentes deban ser diferentes. Las variables que caracterizan a este estudiante son:

- **Responsabilidad**

La persona adulta que decide retomar sus estudios lo hace de forma libre, a diferencia de lo que puede pasar en el caso de los estudiantes habituales. Esto implica que, de entrada, existe una motivación intrínseca del propio individuo para asistir a la formación, lo que obliga a los docentes aproximarse a estas motivaciones para responder a las mismas y garantizar, de este modo, que el estudiante concluye con éxito sus estudios.

- **Obligaciones laborales y familiares**

Fruto de su edad, el estudiante persona adulta ha adquirido obligaciones de tipo laboral y familiar que pueden convertirse en una dificultad a la hora de seguir sus estudios como es debido. Así, fruto del trabajo puede verse obligado a ausentarse por períodos más o menos largos de tiempo de su actividad formativa. Asimismo, las obligaciones de carácter familiar pueden impedir de algún modo el desarrollo de algunas de las actividades que el docente puede diseñar para desarrollar fuera del centro educativo.

Ante estas situaciones, el docente debe intentar ser flexible y comprensivo, dando a los estudiantes el suficiente margen para el desarrollo de sus actividades como para que sea posible compatibilizar la actividad formativa con las obligaciones que le son propias de la edad. El docente no debe olvidar que, a pesar del diferente rol que juegan en el proceso educativo, comparte con el estudiante las mismas obligaciones en el ámbito externo a la escuela, cosa que no pasa cuando trabaja con los alumnos habituales.

- **Experiencias formativas previas**

Normalmente el estudiante persona adulta que acude a los centros nocturnos trae consigo un historial previo de fracaso en el sistema educativo que, en la mayoría de casos, se vincula con el principal motivo por el que se alejó de las aulas cuando era joven. Es importante conocer los motivos por los que el estudiante persona adulta no concluyó sus estudios cuando era joven y buscar estrategias para evitar que caiga nuevamente en una situación de fracaso educativo. Bajo esta perspectiva, es importante trabajar con ellos para empoderarlos y hacerlos partícipes de su proceso de aprendizaje, buscando

aquellas actividades que mejor puedan adaptarse a sus estilos de aprendizaje, considerando la importancia de individualizar el desarrollo de las actividades siempre que sea posible.

- Experiencia vital previa

Tanto los niños como las personas adultas acarrean una experiencia vital previa que puede influir de forma positiva o negativa en los procesos de enseñanza aprendizaje en función de cómo el docente incluya dentro del aula estas experiencias. La principal diferencia entre el niño y la persona adulta es que el docente puede conocer con cierta facilidad la experiencia que ha tenido el niño, pues todos ellos viven en ambientes en los que se le proporcionan experiencias más o menos homogéneas. En el caso del estudiante persona adulta, precisamente por tener más años de vida y haberla vivida de forma autónoma, las experiencias previas son más heterogéneas, lo cual obliga al docente a conocer el perfil de cada estudiante con el objetivo de vincular los nuevos conocimientos a la experiencia previa de cada uno.

- Características psicológicas

Debemos considerar que el estudiante persona adulta aprende más por medio de la experiencia, vinculando los nuevos conocimientos con los previos, y con las actividades que tiene que resolver en el día a día, y no tanto mediante las exposiciones magistrales del profesor. El estudiante debe tener mayor autonomía en la realización de las actividades, y poder participar en la definición de los objetivos de aprendizaje y en el proceso de desarrollo de estos, donde el objetivo último es que tenga toda la información necesaria para tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el docente debe asumir un rol de acompañante del proceso de aprendizaje, pues al ser conocedor de los objetivos finales de aprendizaje perseguidos, debe trabajar junto con el estudiante para buscar la mejor vía para adquirirlos.

- Motivaciones

Las motivaciones para aprender son diferentes en cada etapa de la vida, también en cada persona. Cada estudiante persona adulta tiene una experiencia previa, y una situación vital diferente, que hace que las motivaciones que lo han llevado a reinsertarse nuevamente dentro del sistema educativo sean muy diversas. Motivar al estudiante implica conocer cuáles son los motivos que le

han llevado de nuevo a la escuela, y establecer con él pequeñas metas que le permitan ser consciente de su proceso.

Algunas veces la motivación para volver a la escuela será la de aprender unos conocimientos básicos que permitan desarrollar con más criterio las actividades que durante años se han realizado de forma mecánica sin conocimiento de su significado. En otras palabras, el estudiante persona adulta tendrá la voluntad de aprender para poder acceder a un mejor puesto de trabajo, o para poder acceder a un nivel educativo superior. En cualquier caso, el rol del docente es conocer estas motivaciones y aportar herramientas que permitan al estudiante visualizar como sus metas se construyen.

Es posible analizar las motivaciones del estudiante persona adulta a partir de la teoría “Jerarquía de las necesidades” presentada por Maslow en 1943. Según su teoría, todo individuo se moviliza para satisfacer sus necesidades, que agrupa en función de cinco niveles claramente definidos.



Figura 3. Jerarquía de necesidades, a partir de Maslow (1943).

El primero de ellos se vincula con las necesidades de tipo fisiológicas que tiene el individuo, como pueden ser beber, dormir, evitar el dolor, respirar o comer. En segundo lugar se encuentra la necesidad de sentirse seguro y protegido, lo que implica tener los recursos necesarios para poder disponer de un espacio saludable y, al mismo tiempo, velar por la seguridad familiar. A continuación encontramos las necesidades de orden social, relacionadas con la importancia de sentirse parte de un grupo y poder participar en el mismo; esto es, ser socialmente aceptado.

En el cuarto nivel encontramos las necesidades de estima, vinculadas con la capacidad para valorarse a uno mismo, así como la de sentirse valorado por parte de los que hay alrededor. Finalmente, el quinto nivel tiene que ver con el propio ser, con la capacidad de auto-realización que adquiere el individuo y la movilización que puede hacer de sus propios recursos para encontrar la forma de ser independiente para decidir su futuro.

Como puede observarse, las características a tomar en consideración para definir el perfil del estudiante persona adulta son importantes para poder concretar acciones tanto a nivel individual como de centro, que permitan atender a sus características con el máximo de éxito. A continuación se analiza específicamente el rol del educador y se asume que es el otro eje central en la Educación de Jóvenes y Personas adultas [EDJA].

1.3.3. El rol del educador de persona adultas

La forma en que los docentes configuran su acción pedagógica durante la sesión de clase es otro eje fundamental en toda relación educativa, y debe ser siempre adaptada al perfil del estudiante y al contexto en el que se produce el acto educativo.

En este sentido nos referiremos a la práctica docente como las interacciones del docente con los estudiantes en el contexto aula, lo que implica la transmisión de unos contenidos y el diseño de un proceso de EA; pero también en relación con otros ámbitos en los que su práctica se encuentra enmarcada. Así los ámbitos institucional, organizacional y comunitario, permiten comprender las características del rol del educador y son importantes para dimensionar su relevancia no solo en su función pedagógica, sino también como *eje articulador* entre estudiantes persona adultas, la institución y la comunidad.

a. Tres características principales

a.1. La identidad del educador, entre el deber ser y la construcción permanente

Tal como se mencionó en el apartado anterior, en la educación de personas adultas nos referimos a sujetos que poseen aprendizajes previos fruto de la experiencia en diferentes espacios sociales, conocimientos adquiridos de manera informal y en la interacción con otros, y trayectorias educativas en el ámbito formal marcadas en muchas ocasiones por situaciones de fracaso educativo o abandono temprano. Como consecuencia, se impone conocer las características de esta vulnerabilidad, las singularidades del aprendizaje marcado por la experiencia, y entender al estudiante adulto como un sujeto que transita por diversos contextos sociales que pueden ser parte de su proceso educativo y que, si bien esto presenta similitudes con el aprendizaje de niños y niñas; no debe entenderse la persona adulta desde una mirada de *infantilización*.

Sin embargo, en este marco debe plantearse también cómo entender el rol del educador de personas adultas. Es ampliamente reconocido que el docente debe tener una formación de calidad y adecuada para poder desempeñarse, que debe perfeccionarse y apuntar siempre al logro de la calidad educativa. Pero si asumimos que en la educación de personas adultas el sujeto tiene unas características diferentes al estudiante habitual, entonces también es esperable que el rol docente asuma algunas características propias y que lo diferencian de un docente de nivel primario o secundario.

Para responder este interrogante, partimos en primer lugar de la noción de *identidad profesional* (Rivero Herrera, 2011). Nos referiremos al educador, a su rol, en términos de una construcción compleja y multidimensional, que necesariamente debe ser contextualizada y acorde a las condiciones institucionales específicas en que se encuentre, y en la que también inciden factores personales del propio educador. Sus expectativas, su formación, su proyecto de vida, entre otros, influyen en la configuración de una identidad profesional singular y única. A la vez, el intento por determinar una serie de características o competencias deseables, se impone como ejercicio reflexivo y paso previo a la acción docente, toda vez que apostamos por una educación de calidad, acorde a las necesidades de sus estudiantes y al contexto en que se desarrolla.

Referir a la identidad profesional implica entender la profesión desde una perspectiva dinámica, una práctica en construcción permanente y no como un estado inamovible. Esta identidad se va conformando a partir del proyecto de vida del educador, su formación, los requerimientos institucionales, el intercambio con los colegas y su propia experiencia en el ejercicio de su rol educador. Por lo tanto, no se trata de definir un “deber ser” estático e inflexible, se trata más bien de reconocer que el rol del educador es un proceso en construcción y que podemos observar en el mismo la influencia de factores de índole cultural, social, pedagógico y contextual. Por ello podemos hablar de una configuración dinámica del rol del educador, que también necesita de unas determinadas características, unos mínimos para poder desarrollar sus funciones con calidad.

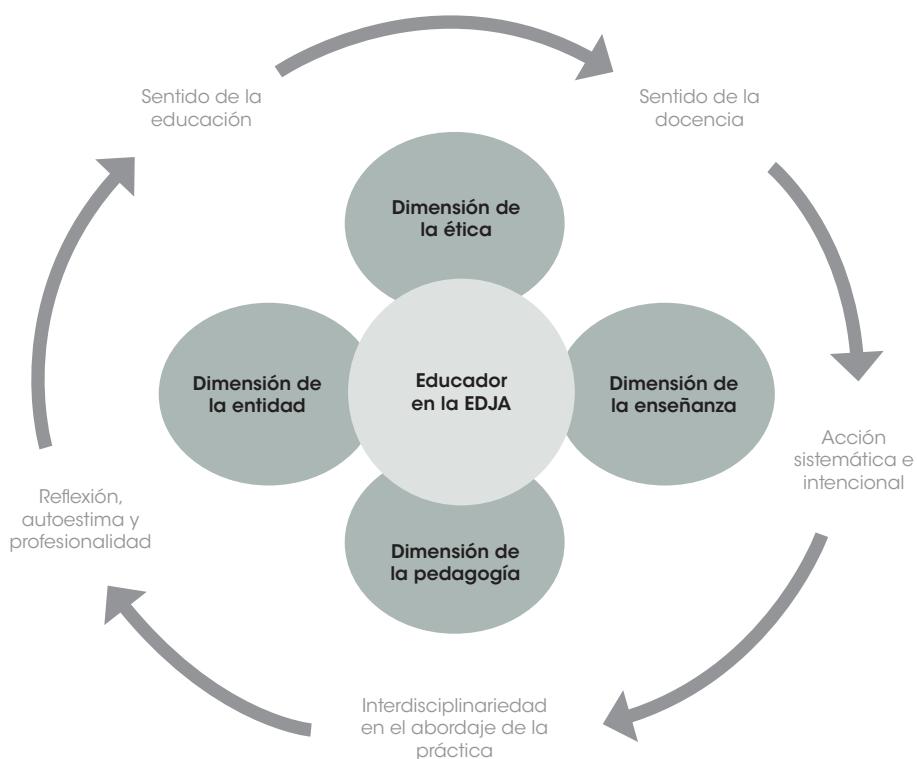


Figura 4. Dimensiones del núcleo de la docencia (con base en Rivero, 2011, pp. 23-24).

Para esta definición ayuda lo planteado por Rivero (2011), quien reconoce cuatro dimensiones que constituyen el núcleo de la docencia:

- *Dimensión de la ética*, se relaciona al sentido de la educación y la docencia, donde el educador ofrece sus saberes para el empoderamiento del educando.
- *Dimensión de la enseñanza*, la tarea del educador es una acción intencionada, reflexionada y sistemática destinada a una diversidad de sujetos.
- *Dimensión de la pedagogía*, implica reconocerla como aproximación interdisciplinaria y como eje de la práctica de la enseñanza.
- *Dimensión de la identidad*, que incluye el desarrollo de una práctica docente reflexiva, a la vez que se intenta obtener mejores condiciones laborales y un reconocimiento social adecuado e incluye también la construcción de una mejor autoimagen como educador, lo cual favorece la profesionalización.

a.2. Relaciones interpersonales y clima afectivo

En segundo lugar, además de la identidad profesional, hay otro aspecto que caracteriza la práctica docente en la educación de personas adultas, como son las *relaciones entre estudiantes y educadores*.

Es sabido que todo vínculo pedagógico está mediado por la afectividad, aquello que permite establecer un vínculo entre el educador y el sujeto adulto que favorece y mediatiza el aprendizaje y lo hace posible, favorece la adquisición de nuevos contenidos, la formación de hábitos y el empoderamiento de los sujetos.

Las percepciones de los estudiantes personas adultas respecto del desempeño del educador son fundamentales en la práctica docente. Diversos estudios han mostrado que una valoración positiva de este vínculo incide no solo en el logro de más y mejores aprendizajes, significativos y de calidad, sino que en ocasiones es un sostén prioritario para que los estudiantes establezcan un vínculo de pertenencia con el centro y completen su trayectoria educativa.

Estas relaciones auténticas se construyen cuando el educador propicia y sostiene un clima de trabajo positivo, tanto en el contexto aula como en el centro

educativo, lo que no implica negar los conflictos o los desacuerdos que pueden generarse, y que forman parte de toda relación humana, también la educativa, sino poder afrontarlos al escuchar las voces de los participantes, compartir puntos de vista y acordar consensos para su resolución. Como mencionábamos anteriormente, es importante recordar que se trata con personas adultas y, por tanto, es necesario construir el vínculo desde ese posicionamiento de igualdad entre adultos.

El aprendizaje es un acto socialmente construido: se aprende con otros y a partir de las relaciones con otros. Favorecer así la interacción y la colaboración en el aula propicia no solo la apropiación del conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades sociales y competencias para la vida en sociedad.

Se debe sostener un nivel de exigencia académica acorde al grupo de estudiantes; propiciar un clima de aprendizaje colaborativo e incorporar a la comunidad; ofrecer opciones diversas de actividades vinculadas a los conocimientos previos de los estudiantes, incorporando también nuevos saberes y experiencias; estimular su participación y colaboración desde las actitudes positivas y no solo focalizarse en sancionar conductas; clarificar la relevancia y utilidad de los contenidos para la vida y no solo *transmitirlos* sin más en el aula.

En síntesis, favorecer la motivación y la disposición a la tarea de aprendizaje, y lograr que así sea percibido por los estudiantes personas adultas, es primordial en la práctica docente para lograr la implicación de los mismos como responsables de su propio proceso de aprendizaje. El vínculo con el docente trasciende así la relación con el conocimiento, el educador es en ocasiones quien también motiva a la continuidad de los estudiantes en las instituciones educativas (Llosa, Cagnolino, Acín, y Lorenzatti, 2002).

Para sintetizar, y tal como mencionan Vargas y Slon (2012), la relación educador-estudiante persona adulta es un elemento clave, puesto que implica una práctica docente que equilibra la exigencia académica y la puesta de límites en el aula, los aspectos disciplinarios y, sobre todo, muestra un real interés por los estudiantes, sus aprendizajes y preocupaciones, y por su atención personal. Se puede generar así un efecto altamente positivo en la experiencia escolar de los estudiantes personas adultas, propiciando un mayor aprovechamiento del proceso educativo.

a.3. Compromiso del educador

Finalmente, el tercer componente fundamental en la práctica docente en la educación de personas adultas es el *compromiso del educador*. Al hablar de compromiso nos referimos a la implicación del profesional que asume variadas formas y que incluye no solo la formación, sea inicial o continua, sino que refiere a la práctica docente como un *todo* que integra las dimensiones ética, pedagógica, de la enseñanza y de la identidad.

A continuación, se concretan los aspectos de este compromiso, al recuperar los aportes de Arguedas (2011) e introducir nuevos aspectos fundamentales, que deben estar presentes en la práctica docente diaria como parte de la identidad profesional del rol del educador.

- Formación continua

Una adecuada preparación académica, el conocimiento en profundidad de la asignatura que se imparte, y el compromiso con la tarea de la enseñanza son condiciones esenciales para todo educador. Estos aspectos suelen denominarse desde el enfoque de las competencias como *saber* y *saber hacer*; esto es, un educador profesional que posee conocimientos válidos y actualizados sobre la materia objeto de su enseñanza y que, a la vez, es capaz de poner en juego determinadas estrategias y metodologías para que los estudiantes se apropien de manera significativa de estos contenidos. En especial, y en el caso de los educadores de personas adultas, asumen relevancia las comunidades de aprendizaje, como espacios donde compartir el saber profesional y los aprendizajes desde la práctica misma que muchas veces no están recogidos en otras modalidades de formación. La colaboración entre colegas es uno de los ejes de la formación continua puesto que permite reflexionar con otros y mejorar la práctica a partir del conocimiento compartido.

En este sentido, la investigación y la sistematización de la práctica docente son aspectos fundamentales para comprender, orientar y mejorar la acción educativa. La reflexión sistemática de la práctica del educador es un ejercicio que no solo permite autoevaluarse y conocerse como educador, sino también *dar cuenta* de lo que se hace y por qué se hace en el aula. Compartirlo con otros educadores, analizarlo y proponer vías alternativas de solución, es un paso más en el desarrollo profesional docente y una forma de producir conocimiento. Como condición se impone la necesidad que el educador sea “él” mismo

un sujeto activo en el equipo docente y en la propia institución en la que se encuentra. Su participación, su *compromiso e implicación*, son fundamentales para fortalecer su práctica y enriquecer la de sus compañeros, funcionando como una verdadera comunidad de aprendizaje profesional. Claro está que para ello también se requiere que el propio centro educativo cuente con un *proyecto institucional* compartido, consensuado y en el que todos los miembros de la comunidad educativa se vean reflejados; de otro modo, no habrá posibilidad de construcción conjunta.



- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En este punto nos referimos a un ambiente educativo organizado y estructurado de manera intencionada para promover determinados aprendizajes, con objetivos claros y contenidos definidos, donde el educador promueve el aprendizaje colaborativo de los estudiantes personas adultas y un clima de aprendizaje apropiado.

Esto no quiere decir dejar de lado las situaciones imprevistas o ser inflexibles frente a los cambios o situaciones imponderables que puedan producirse en la actividad diaria, y que en ocasiones obligan al docente a replantearse la clase. Interesa resaltar aquí que parte importante del compromiso del educador es organizar y secuenciar el proceso de EA para alcanzar los máximos en las condiciones en que se encuentra y con los recursos disponibles.

En este ambiente también debe lograrse, como se mencionó anteriormente, un adecuado equilibrio entre los aspectos de contenido y los aspectos disciplinarios de la clase, con lo cual se atiende la resolución pronta y efectiva de los conflictos que surjan durante la clase. Para ello, puede ayudar el establecer normas de funcionamiento consensuadas entre todos los implicados combinadas con actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes.

Por otra parte, la evaluación permanente debe servir no solo a efectos de la acreditación de saberes sino también para informar al propio educador y al estudiante de los logros alcanzados y los aprendizajes que quedan por conseguir. Esto es, priorizar una aproximación constructivista del aprendizaje por encima de una evaluación basada en la predominancia de los resultados finales. Incluir estrategias de *feedback* y *feedforward* puede contribuir a este propósito.

- Reconocer y valorar la diversidad

Tomar en consideración las variadas formas en que aprenden los estudiantes personas adultas, sus necesidades y motivaciones es otro de los aspectos destacados. Priorizar y propiciar oportunidades de aprendizaje basadas en su motivación para aprender, valorando la diversidad, favorece la vinculación positiva con el ambiente de aprendizaje. Contribuir a un clima donde la diversidad sea un elemento positivo y valorado, una oportunidad más que un obstáculo, contribuirá al desarrollo de vínculos positivos con el centro educativo, vínculos que muchas veces están dañados por experiencias negativas pasadas o situaciones de fracaso escolar. Esto no quiere decir dejar de considerar los

lineamientos oficiales en cuanto a contenidos y saberes, sino adaptarlos a la realidad de los estudiantes, sus necesidades y características.

- **Innovar en la tarea pedagógica**

Presentar y desarrollar actividades interesantes y adecuadas a los intereses y expectativas de los estudiantes personas adultas, con un grado de dificultad asequible y que promuevan actividades como la investigación, la indagación y la reflexión, es parte de la innovación docente. Estas actividades no deben presentarse porque sí o por el solo hecho de cambiar o innovar, sino que es deseable que guarden relación con los contenidos que se abordan, pero también con las experiencias de los estudiantes, sus motivaciones y proyectos de vida. Se favorecerá así la apropiación por parte de los estudiantes y la mejora, puesto que constituirá una innovación pedagógica genuina al institucionalizarse.

La organización de escenarios y modalidades variadas de aprendizaje supone una dinámica que prioriza el diálogo y la participación de los estudiantes, el intercambio y la sinergia que caracteriza el aprendizaje realizado de manera colaborativa. Esto también puede requerir, en determinados contenidos, colaborar con profesionales de otras áreas disciplinarias.

En resumen, el rol del educador en la educación de personas adultas está determinado por una identidad profesional que es dinámica y en la que cada educador incluye sus propias expectativas, una relación interpersonal con los estudiantes personas adultas basada en la confianza y un clima afectivo que vehicula el proceso de EA; y, finalmente, un compromiso con su rol que debe ser transversal con la formación académica y el perfeccionamiento continuo, la planificación y la innovación que le lleva a valorar la diversidad como un elemento positivo, como una oportunidad en el salón de clase.

Asimismo y como se verá a continuación, este rol posee otras características que le son propias y singulares, y que lo diferencian de otros docentes.

Competencias y cualidades más allá de enseñar:
un educador polivalente

En tanto profesionales de la educación, es claro que un educador realiza tareas propias de su rol docente ya comentadas: seleccionar determinados

contenidos, planificar sus sesiones de clase, desarrollarlas y evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Sin embargo, ser educador de personas adultas conlleva otras características que le imprimen un carácter singular. En muchos países latinoamericanos, la educación de personas adultas ha nacido como una modalidad subsidiaria de otras o focalizada únicamente en la alfabetización y con escaso reconocimiento de los saberes que los estudiantes adultos ya poseían. A su vez, el perfil del sujeto destinatario de esta acción educativa ha cambiado, desde adultos mayores, que muchas veces no tenían experiencias formales de educación a incorporar, a cada vez más jóvenes que han desertado o han sido excluidos de niveles previos por situaciones personales como la llegada de hijos o la incompatibilidad con el trabajo (la necesidad de incorporarse tempranamente al mundo laboral es una situación que muchas veces no permite sostener la trayectoria educativa en los tiempos y niveles establecidos por el sistema educativo). Por todo ello, es que la identidad de la modalidad educativa ha asumido diversas formas y ha estado y sigue estando en construcción y revisión permanente.

La propia definición de *Educación de Jóvenes y Personas adultas* [EDJA] fue acuñada en la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997) por el Grupo Regional de América Latina para poner de relieve la diversidad de edades y perfiles que acoge esta modalidad educativa.

A partir de las características que detallamos y ampliamos a continuación, Rivero Herrera (2011, p. 26) se refiere al educador en la EDJA como un *educador polivalente*:

- *Atiende a grupos de multietarios*, por ello el educador es flexible para desarrollar la práctica docente en grupos conformados por estudiantes de diversas edades y posee capacidad para ocuparse de esta diversidad, que no solo es etaria sino también de experiencias de vida y niveles de aprendizaje, con lo cual se ofrecen oportunidades de aprendizaje a todos.
- *Prioriza funciones de tutoría o mentoría*, el educador está atento a los estudiantes y ofrece herramientas para acompañarlos en sus procesos y en las decisiones que los estudiantes deben asumir durante su trayectoria educativa. Diversos estudios han demostrado que la función de tutoría es central en el caso de estudiantes en situación de vulnerabilidad ya que permite establecer un vínculo entre el sujeto, la institución y el educador.

- *Desarrolla acciones educativas con la comunidad*, la EDJA se desarrolla dentro y fuera del aula, en permanente contacto con las familias, el contexto y las organizaciones e instituciones que forman parte del mismo. En la EDJA adquiere aún más protagonismo, ya que se constituyen como espacios de aprendizaje potentes para los estudiantes personas adultas. El educador posee la capacidad para comunicarse e integrar la comunidad en el proceso de EA, al hacer que formen parte de él y lograr su implicación.
- *Realiza una gestión institucional articulada con las instituciones locales*, el educador de la EDJA posee un rol activo en la escuela y en la comunidad al mediar entre ambos y establecer el vínculo necesario para que se potencien. Tal como se mencionó, la EDJA forma parte del tejido social en que se encuentra y necesita vincularse a éste, sus instituciones y organizaciones, para alcanzar los aprendizajes que propone a sus estudiantes personas adultas.
- A su vez, el entramado ingresa a la EDJA puesto que los estudiantes están inmersos en él, lo constituyen y forma parte de su vida cotidiana.
- Algunas acciones que puede desarrollar el educador son las de identificar demandas y necesidades, coordinar y promover el vínculo entre las organizaciones y las instituciones de EDJA y conformar grupos de trabajo entre estos para el abordaje de las necesidades o problemáticas identificadas. La gestión institucional también implica adecuar el currículum para que sea relevante y pertinente a la realidad y perfil del estudiante persona adulta, que tome en cuenta sus necesidades y preocupaciones, pero también sus proyectos y expectativas. Un currículum que pueda revalorizar sus experiencias y relacionarlas significativamente con otras nuevas evidenciando la utilidad de los contenidos en la vida diaria.

1.3.4. A modo de conclusión

El objetivo de este módulo ha sido presentar de forma sintética cuáles son las principales variables a tomar en consideración en el momento de desarrollar acciones educativas con personas adultas. En este sentido, se ha realizado un repaso de las variables a considerar por parte de las personas adultas que van a participar como estudiantes en el proceso de EA, y también aquellas que el

docente debe considerar sobre sí mismo para poder desarrollar con la máxima calidad y efectividad su tarea docente.

La educación de personas adultas no es algo nuevo, pues si nos atenemos a las teorías de aprendizaje permanente, o educación a lo largo de la vida, las personas aprenden desde el mismo momento que llegan a este mundo y hasta que parten. Lo que sí es nuevo es la presencia de personas adultas en centros educativos para adquirir conocimientos y habilidades que han sido diseñadas pensando en otro perfil de estudiante, normalmente niños o adolescentes.

En este sentido, el educador de personas adultas debe actuar como mediador de unos contenidos que, si bien han sido pensados para que niños y jóvenes puedan insertarse exitosamente en la sociedad, ahora deben de adquirir unas personas que ya tienen una posición en la sociedad, que ya conocen las dinámicas sociales, pero que requieren obtener unos conocimientos que les permitan o bien mejorar su situación vital, o bien obtener una credencial que les dé más oportunidades a nivel laboral o académico.

El educador, por tanto, deberá conocer las características de las personas adultas y también las técnicas para facilitar su aprendizaje. Deberá también ser conocedor de la importancia de conectar con los estudiantes personas adultas a un nivel diferente al que hacen los educadores de niños, fomentando el aprendizaje significativo a partir de las experiencias previas de sus estudiantes, y también a partir de la involucración de otros recursos que le ofrece el centro y la comunidad.

Los módulos que siguen a este presentan estrategias y recursos para que los educadores, tanto a nivel individual, como colaborativo y de centro, puedan dar respuesta a las necesidades de los estudiantes personas adultas que deben de atender en su actividad profesional diaria.



1.4. Actividades

1.4.1. De aplicación

AA1

Elabore un cuestionario, que podrían llenar sus estudiantes al iniciar el curso, y que sirva para detectar las posibles situaciones de vulnerabilidad en la que estos se encuentran.

AA2

Elabore una tabla de doble entrada en la que identifique en qué situaciones de vulnerabilidad pueden encontrarse los estudiantes de su aula/institución.

AA3

De las situaciones de vulnerabilidad detectadas en sus estudiantes, reflexione sobre qué se puede hacer desde la institución para ayudar a superarlas. Plantee cinco propuestas de acción.

AA4

De las situaciones de vulnerabilidad detectadas en sus estudiantes, reflexione en torno a qué se puede hacer desde su aula para ayudar a superarlas. Plantee cinco propuestas de acción.

AA5

Recupere las características que reúne un profesor polivalente. Elabore un listado de las actividades que realiza en su día a día y que le ubican como profesor polivalente.

1.4.2. De desarrollo

AD1

Haga una lista con los recursos para la educación permanente que ofrece el contexto en el que se encuentra su institución: recursos educativos, programas, centros de recursos, bibliotecas, asociaciones, entidades, etc.

| | |
|------------|--|
| AD2 | Investigue sobre las tres concepciones para el abordaje de la educación de personas adultas (educación permanente, andragogía o pedagogía de las personas adultas, y educación social). Elabore un cuadro comparativo del rol que debe desarrollar la institución y el profesorado bajo cada concepción. |
|------------|--|

| | Educación permanente | Andragogía | Educación social |
|-------------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------------|
| Rol escuela | | | |
| Rol del profesor | | | |

| | |
|------------|--|
| AD3 | A partir de las líneas de las variables que caracterizan a las personas adultas como estudiantes, y que se han presentado en el punto "Características del estudiante persona adulta", elabore el perfil de los estudiantes de su clase. |
| | |

AD4

Reflexione en torno a cuáles estereotipos, prejuicios y estigmas están presentes en la educación de personas adultas en Costa Rica. Plantee cinco acciones a desarrollar desde la escuela para superarlos.

AD5

Reflexione sobre cómo se concretan las dimensiones de la ética, de la enseñanza, de la pedagogía y de la identidad en su rol como educador. Se sugiere escribir para cada una de estas 3-4 ítems y luego compartirlo con sus colegas, analizando similitudes y diferencias.

2

El aula como espacio de intervención (Módulo II)

Diego Castro Ceacero
Patricia Olmos Rueda

2.1. Introducción

La deserción, por exclusión, expulsión o repulsión, es uno de los problemas del sistema educativo costarricense, al tiempo que también es una decisión personal del propio participante en la formación. Al respecto, aparece una cuestión clave como punto de partida: ¿Por qué el participante en la formación deserta? ¿Qué le lleva a tomar esa decisión? ¿Cuáles factores son los que condicionan esta situación?

No existe una única causa. La deserción es un fenómeno multicausal y multicontextual. Son múltiples las causas, los factores asociados al fenómeno de la deserción como también son múltiples los contextos/dimensiones (personal, familiar, educativo, social, económico, etc.) en los que estos factores se suceden; el aula, como espacio de intervención educativa, es uno de estos contextos y compete a este módulo formativo.

Son muchos los estudios que establecen entre las principales causas/factores de no permanencia: el contexto aula, la falta de interés del participante en la

formación, la desmotivación, la falta de implicación en las actividades, el bajo rendimiento académico y problemas de desempeño escolar, problemas en la comprensión de las materias, temor a los exámenes, sistemas de evaluación injustos y no apropiados (exámenes excesivamente memorísticos), programas que no responden a las necesidades e intereses del participante en la formación, materias inútiles, metodología docente inadecuada (fallas pedagógicas, clases aburridas, inadecuadas propuestas pedagógicas), docentes que no entienden al participante en la formación, ni comprenden sus necesidades, o problemas de relación con los docentes y los propios compañeros (problemas de convivencia, clima de aula no adecuado) (Benito, 2005; Hernández y Barrantes, 2002; Hernández y Nesman, 2004; Jiménez y Gaete, 2013; SITEAL, 2008).

Este análisis multicausal de la deserción deviene el marco contextual de referencia del presente módulo formativo, en el que se desarrollan unas ideas clave en torno el aula como contexto de intervención donde minimizar los factores de expulsión y en el que incidir y prevenir los factores de expulsión (asociados a la práctica docente y la programación curricular poco relevante y significativa) y de repulsión (asociados al desinterés y escasa motivación del participante en la formación).

Concretamente, estas ideas clave son:

- El aula como espacio de intervención.
- La organización y gestión de los recursos en el aula.
- La motivación como factor condicionante del aprendizaje en el aula.
- Estrategias organizativas, didácticas y de orientación para la intervención en el aula.
- La programación didáctica por competencias.

El desarrollo de estos puntos básicos tiene como objetivos:

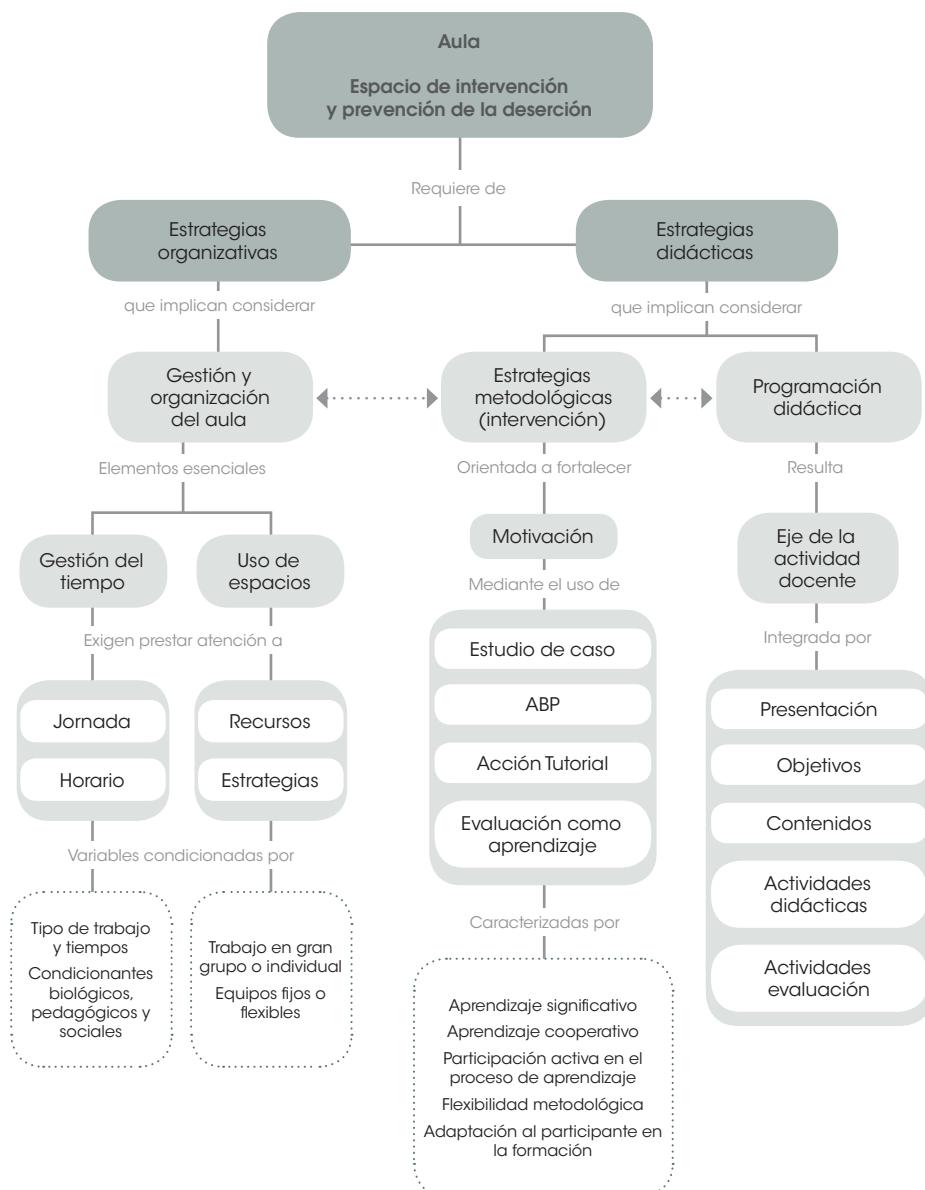
- Comprender que el aula es un contexto clave para la intervención y la prevención del complejo fenómeno de la deserción.
- Entender el rol que profesor y participante en la formación tienen con relación con el fenómeno de la deserción y a su intervención y prevención.

- Desarrollar estrategias organizativas, didácticas y de orientación para intervenir y prevenir la deserción.
- Proveer al profesorado de recursos para la prevención de la deserción.



El módulo se presenta así como una guía práctica y adecuada a las propuestas y recomendaciones que diversos autores determinan y que pueden contribuir a la prevención de la deserción (Jiménez y Gaete, 2003; Hernández y Nesman, 2004; Robledo, Cortez, y Cortez, 2004), tales como proveer al profesorado de recursos adecuados para el éxito de sus estudiantes; el fortalecimiento de la motivación en el aula mediante la formación del profesorado en estrategias de motivación, la implicación de participante en la formación en su proceso de aprendizaje, el desarrollo de actividades interesantes y significativas; el apoyo al participante en la formación por parte del profesorado; cambios en la evaluación de los aprendizajes; prácticas docentes más participativas; el desarrollo de un rol docente mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje que implica el desarrollo de una acción tutorial en el aula que ayude al participante en la formación en su proceso de aprendizaje y en la definición de su proyecto de vida.

2.2. Esquema de contenido



2.3. Temáticas

2.3.1. Gestión del aula

Los sistemas educativos actuales y, por tanto, los centros educativos como elementos claves (hasta el momento) de estos sistemas, deberían tender a facilitar procesos de aprendizaje más autónomos y competenciales, que permitan que el participante en la formación desarrolle y aborde críticamente los conocimientos que puedan plantearse desde el currículum escolar. Paradójicamente, la cada vez mayor relevancia de pruebas supuestamente competenciales como, por ejemplo, las pruebas PISA (<http://www.oecd.org/pisa/>), llevan a que las escuelas estén más preocupadas porque su participante en la formación sea capaz de realizar correctamente una prueba académica y no porque sea capaz de enfrentarse con solvencia a los problemas habituales de su vida diaria.

En cualquier caso, más allá de las posibles discusiones y paradojas sobre los objetivos y funciones de los sistemas educativos y las escuelas, parece evidente que la gestión y organización que realicemos de la escuela y, en particular del aula, es un elemento clave para promover un tipo u otro de aprendizajes. La gestión del aula es una de las preocupaciones principales, tanto entre el profesorado novel, como entre el profesorado experimentado (Sokal, Smith, y Mowat, 2003). No en vano, el entorno de aprendizaje que se cree en el aula puede potenciar o tratar la dedicación y esfuerzos tanto del participante en la formación como del profesorado. Aunque cualquier decisión que tomemos sobre la gestión y organización del aula debe ir encaminada a promover un entorno de aprendizaje de calidad (por ejemplo, potenciando los aprendizajes, minimizando comportamientos conflictivos, y creando un contexto seguro y positivo), es evidente que se requiere de una cierta flexibilidad que permita responder satisfactoriamente a los requerimientos y demandas de cada momento.

En este apartado abordamos algunos de los elementos esenciales para la gestión y organización del aula, más allá de las cuestiones didácticas que ya se plantean en los otros dos apartados que conforman este Módulo. Aunque la gestión del aula implica muchos otros aspectos, didácticos y relacionales, en este apartado, básicamente, se incidirá en dos cuestiones fundamentales para una buena organización y funcionamiento del aula: (a) el uso del espacio y (b) la gestión del tiempo.

a. Uso del espacio

El espacio y el ambiente desde la pedagogía Reggio Emilia, promovida por Loris Malaguzzi, constituye uno de los elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje del estudiante. El espacio escolar debe ser un espacio acogedor, un espacio donde se pueda vivir, donde el participante en la formación pueda relacionarse tanto con el profesorado, como con otros participante en la formación y, sobre todo, donde puedan potenciar su creatividad.

Según Javier Abad (2006), esta importancia del espacio y del ambiente, es no solo una

Manifestación de una escuela bella y amable, sino también como creación de un espacio educativo que exprese y comunique el proyecto pedagógico, como un compromiso de participación del entorno sociocultural al que pertenece: importancia de habilitar y ofrecer espacios como soporte para estas manifestaciones, lugares significativos para reconocer y compartir una misma identidad comunitaria. (Abad, 2006, p. 10).

En este sentido, Abad (2006) identifica algunos de los fundamentos que deberían orientar el diseño y distribución de cualquier espacio escolar:

- Osmosis: la escuela, como parte del contexto, debería estar integrada y ser coherente con el entorno próximo.
- Habitabilidad: los centros educativos deben convertirse en espacios acogedores para todos los miembros de la comunidad educativa.
- Identidad: directamente vinculado con el principio anterior, la escuela debe contribuir a generar el sentido de pertenencia y apropiación por parte de la comunidad educativa. Debe ser un lugar para el encuentro.
- Relación: la democracia, la participación, los intercambios, encuentros y las relaciones cálidas y de calidad deben ser lo habitual en las escuelas.
- Constructividad: los espacios escolares deben ser diversos y ofrecer la posibilidad de desarrollar acciones que fomenten la creatividad, la autonomía y la construcción de conocimiento. Abad (2006) nos comenta que debe facilitar el juego simbólico y pre-simbólico, la exploración, los recorridos múltiples, los escenarios de juego, los espacios polivalentes y

de acontecimiento, espacios de retos, conquistas y desafíos, espacios para sostener el deseo y la curiosidad, etc.

- Polisensorialidad: el espacio en los centros educativos debe concebirse desde una perspectiva estética, con ambientes variados y equilibrados sensorialmente, que generen diversos paisajes y escenarios en la escuela.



- Epigénesis: el espacio escolar debe siempre adaptarse y transformarse en función de las actividades y proyectos de la comunidad educativa, en general, y del participante en la formación en particular. Se requieren, por tanto, estructuras móviles que permitan la transformación, construcción-deconstrucción y escenarios variados.
- Narración: el espacio escolar debe ser también un depósito de la memoria de la escuela, con objetos, imágenes y cualquier otra información y documentación visual en fotografías, paneles o murales.

La relación entre el diseño del espacio escolar y el tipo de actividad o propuesta didáctica desarrollada nos permite establecer una clasificación sobre los tipos de espacios escolares más habituales (tabla 4).

Tabla 4. Relación entre el diseño del espacio y el tipo de actividad
(Armengol, Feixas, y Pallarés, 2000).

| Enseñanza tradicional | Enseñanza activa | Enseñanza sin muros |
|--|---|---|
| Escuela como yuxtaposición de aulas | Escuela como relación entre aulas | Escuela como espacio abierto |
| Aula como lugar de enseñanza-aprendizaje | Exposición del aula | El aula es un espacio más, pero no el único |
| Maestro/Participante en la formación/Aula | Aprendizaje en grupo | Gran movilidad |
| Uso puntual de espacios complementarios | Uso continuado de espacios complementarios | Creación de nuevos espacios complementarios |
| Delimitación rígida | Delimitación flexible | Delimitación inexistente |
| Función <-> espacio | Apropiación de todo el espacio | Apropiación de todo el espacio |
| Aula "célula" | Aula de todos | Aula de todos para cualquier cosa |
| Aula=control; patio de recreo=desmadre; pasillos=caminos | Participación, usuarios distendidos; pasillos=lugar de relación | Participación, usuarios distendidos; pasillo=lugar de aprendizaje |
| Importancia de la superficie | Importancia de la superficie, pero también de la calidad | Importancia de la superficie, de la calidad y de la adaptabilidad |

Tal y como comentan Armengol, Feixas, y Pallarés (2000), un ejemplo claro de la importancia entre el diseño del espacio y la actividad que se desarrolla lo encontramos en la opción por el uso de aulas polivalentes o los espacios de un solo uso.

Aunque la creación de espacios polivalentes responde, en muchas ocasiones, a cuestiones de ahorro económico, sus características facilitan propuestas didácticas mucho más activas. No obstante, es cierto que un aula polivalente, flexible y adaptable requiere de una dedicación y organización mucho más planificada que las aulas de un solo uso. Un espacio compartido implica un cambio en la cultura del centro (por ejemplo, ya no hablaremos de “mi aula”, sino de “nuestra aula”), y esto es extensible a toda la comunidad educativa. Así, por ejemplo, se requiere, entre otros muchos aspectos, una mejor y mayor coordinación de horarios de uso y de acceso, así como una clara organización de los materiales y el mobiliario.

En cambio, los espacios y aulas de un solo uso implican una concepción mucho más tradicional e individualista de la actividad docente y de la vida en los centros educativos: un aula para cada docente, cada materia, cada grupo, cada nivel.

Tal y como hemos sugerido hasta ahora, son muchas las variables y factores por considerar en la organización del aula y cabe abordarlos íntegramente desde una perspectiva global. La figura 5 reúne los principales elementos que determinan dicha organización. Como podemos apreciar, la organización del aula depende básicamente de los recursos existentes y de las estrategias y propuestas didácticas planteadas.

Así pues, la puesta en marcha de metodologías variadas (apartado 2.3.2 de este módulo) implica plantear diversas modalidades de agrupamientos del participante en la formación (individual, pequeño o gran grupo) y repensar también la distribución espacial del aula. En este sentido, Sandoval, Echeita, Simón, y López (2012) nos proponen contemplar:

- Variedad de las actividades y tareas, lo cual permite, siempre que resulte posible, que los participantes en la formación puedan elegir;
- Diferenciación en el estudio de temas, lo cual propicia el trabajo independiente de grupos o del participante en la formación.

- Distribución del tiempo del docente entre subgrupos de estudiantes.
 - Distribución de estudiantes para trabajos en pequeños grupos.

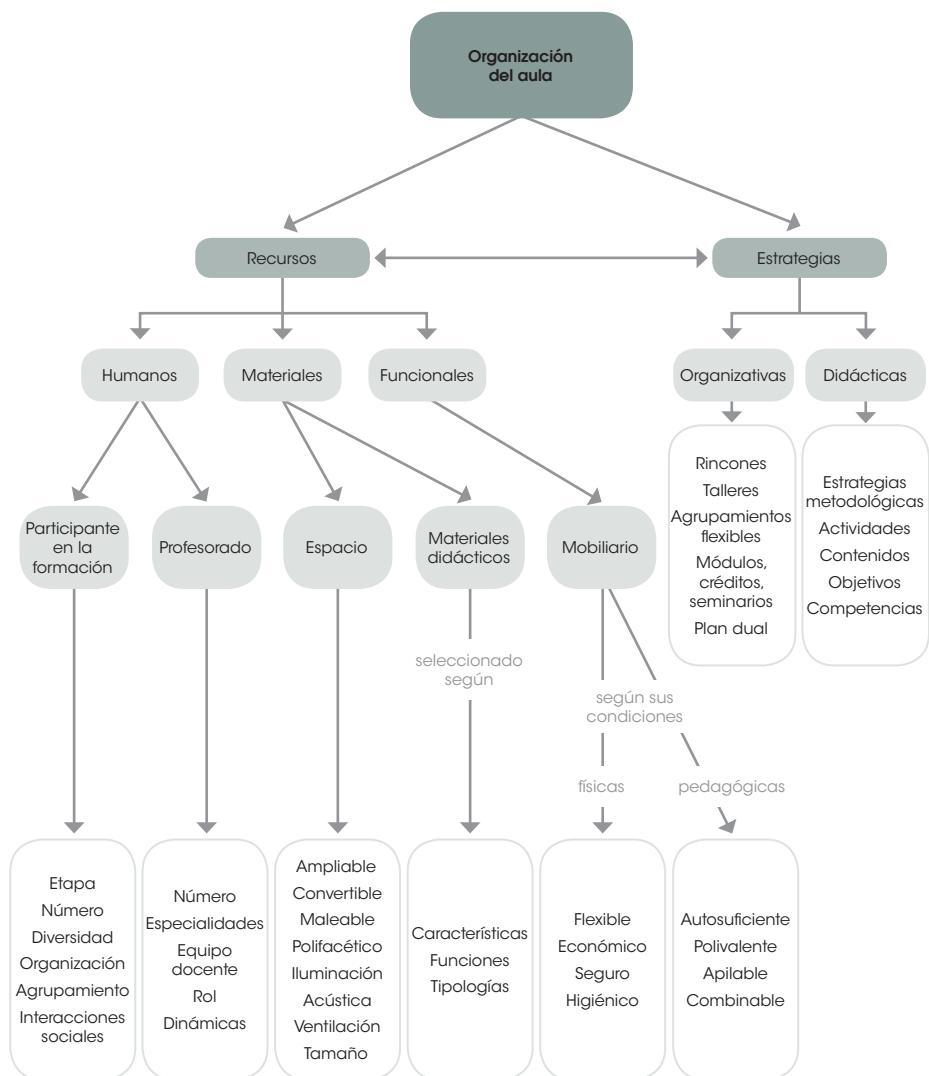


Figura 5. La organización del aula (Tomàs, 1998).

Con base en los elementos anteriores, podemos identificar tres grandes formas de organizar el aula en función del tipo de agrupación. Bosque (2010) nos comenta las siguientes (tabla 5):

Tabla 5. Tipos de agrupamientos y tipos de contenidos.

| | Agrupamiento | Hechos | Conceptos | Procedimientos | Actitudes |
|-------------|-------------------|--------|-----------|----------------|-----------|
| Grupo-Clase | Gran grupo | x | | | |
| | Equipos fijos | | x | x | x |
| | Equipos flexibles | | | x | x |
| | Individual | x | x | x | |

Organización de la clase en gran grupo. Es, seguramente, la forma más habitual de organizar el funcionamiento del aula. En este tipo agrupamiento, todo el grupo realiza el mismo tipo de actividad al mismo tiempo (por ejemplo, realizar ejercicios o escuchar al profesor). Responde a un enfoque pedagógico marcadamente tradicional, donde se trabajan, básicamente, por medio de la memorización mecánica, contenidos conceptuales. Evidentemente, esta forma de agrupar a los estudiantes tiene también sus ventajas, el problema es concebirla como la única solución posible para la distribución y organización del aula. Algunas de las posibilidades de este tipo de agrupamiento podrían ser:

- Enseñanza de hechos, siempre y cuando el número de estudiantes del grupo no sea excesivo y permita al profesor mantener la atención de todos ellos.
- Demostraciones que permiten trabajar contenidos procedimentales, dando a conocer la utilidad y fases de la técnica o estrategia concreta. Evidentemente, este tipo de agrupamientos no resultará útil para que los estudiantes practiquen el procedimiento en cuestión.
- En el caso de los contenidos actitudinales, el gran grupo nos puede servir para trabajar los aspectos cognitivos, pero no para abordar en profundidad la vertiente afectiva y comportamental de dichos contenidos.

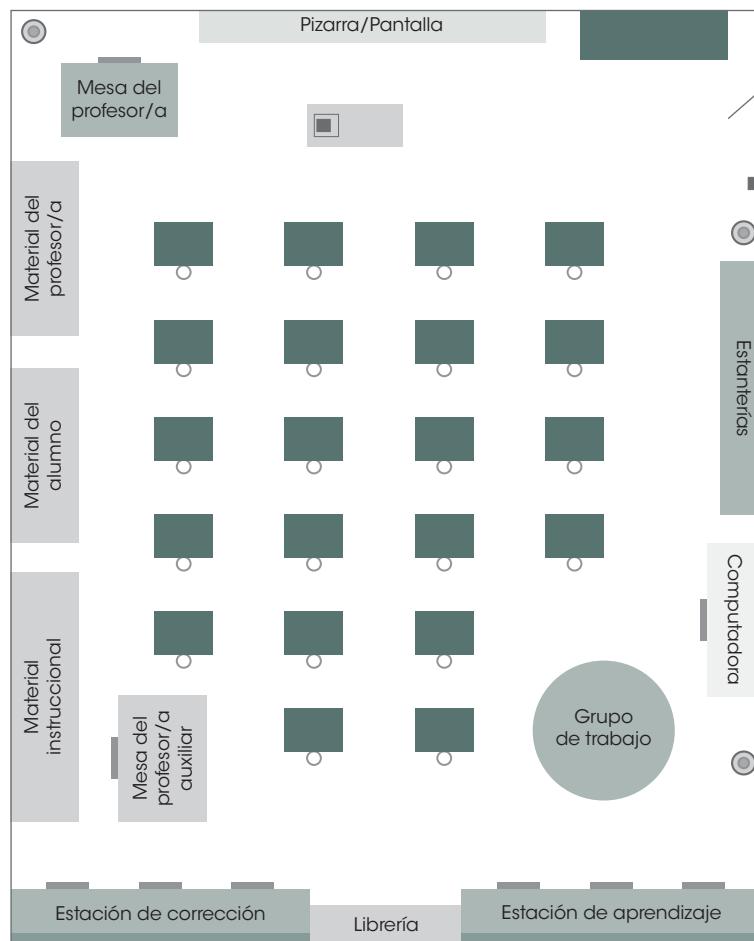


Figura 6. Distribución del espacio en el aula para fomentar el trabajo en gran grupo o individual.

Organización de la clase en equipos fijos. Este tipo de agrupamientos, adecuados para promover el trabajo cooperativo, consiste básicamente, en distribuir los participantes en la formación (y, por tanto, el espacio) en grupos de cinco u ocho personas durante un periodo de tiempo determinado (por ejemplo, trimestre, cuatrimestre, semestre) y con una asignación concreta de

cargos y responsabilidades para cada uno de los miembros del grupo. Los grupos fijos/cooperativos facilitan el control y gestión del aula (por ejemplo, cada participante en la formación tiene tareas organizativas concretas y de administración de recursos), así como la convivencia, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y, por tanto, una mayor cohesión del grupo. Así pues, este tipo de agrupamientos resultan muy adecuados para trabajar cuestiones actitudinales, así como la comprensión de conceptos y procedimientos complejos gracias a las intensas relaciones entre iguales.

Organización de la clase en equipos móviles o flexibles. Se trata de grupos pequeños de estudiantes, de dimensiones variables, que se constituyen con la finalidad de realizar una determinada tarea. El tamaño y duración del grupo depende de la ejecución de la tarea en cuestión. Este tipo de agrupamientos permiten diferentes niveles y ritmos de elaboración, potenciando así una mayor atención a la diversidad del aula. Así pues, pueden ser agrupamiento adecuados para trabajar contenidos procedimentales y, como en el caso de los equipos fijos, contenidos actitudinales.

Algunas de los aspectos que pueden facilitar el desarrollo y gestión del trabajo en grupos pequeños (fijos o flexibles) son (Project PARA, s.f.):

- Los recursos y materiales didácticos deben ser fácilmente accesibles de forma que las actividades no se vean interrumpidas por problemas de acceso a dicho material.
- El participante en la formación no debe tener dificultades para ver y utilizar el material didáctico.
- El estudiante debe estar dispuesto de tal forma que no entorpezca las actividades de otros compañeros/as.
- El profesorado debe estar situado de forma que pueda realizar un seguimiento adecuado del trabajo del estudiante.
- Asimismo, el profesorado debería también estar en disposición de ver y realizar el seguimiento de otros grupos de estudiantes en el aula, cuando está trabajando con un grupo en concreto.
- Finalmente, la disposición del aula debería evitar o limitar distracciones como: movimiento del participante en la formación, discusiones o actividades durante la sesión, ventanas, ruidos, etc.

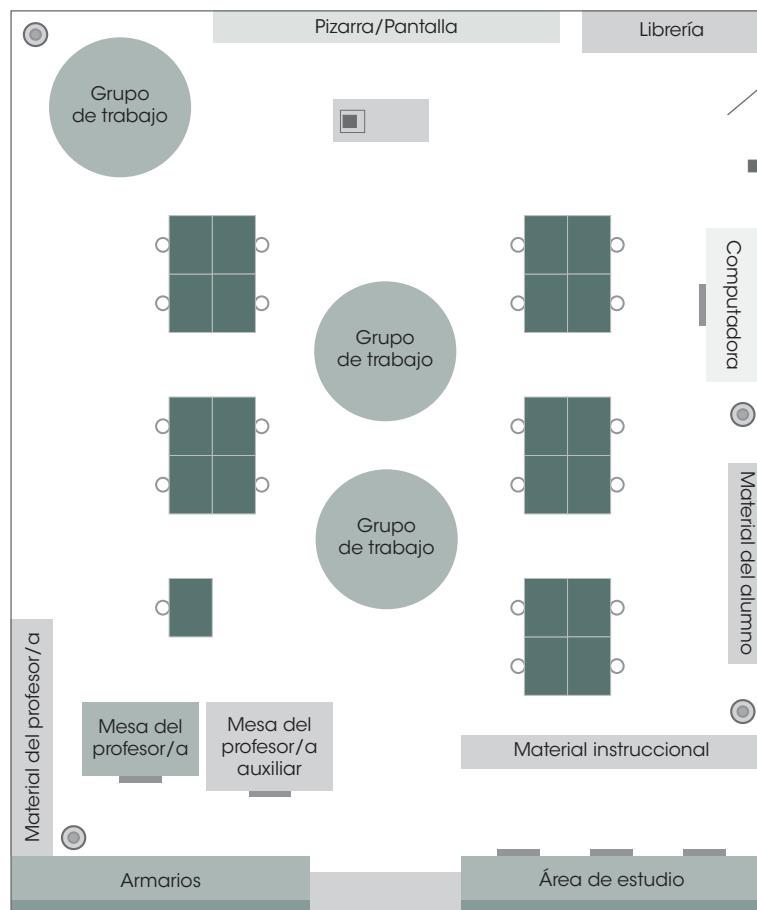


Figura 7. Distribución del aula para facilitar el trabajo en grupos fijos y flexibles.

Trabajo individual. El aprendizaje, aunque tiene evidentes componentes sociales, en última instancia acaba siendo individual, ya que debe integrarse y consolidarse en la estructura cognitiva propia. En este sentido, el trabajo individual del estudiante en la formación es siempre conveniente en un momento u otro de la propuesta didáctica. El trabajo individual resulta adecuado para la memorización, la profundización de determinados conceptos, así como para la consolidación de contenidos procedimentales. Por tanto, la distribución

del espacio del aula debe permitir el trabajo en grupos, pero también debería posibilitar siempre el trabajo individual del participante en la formación.

Más allá de los tipos de agrupamientos, la distribución del espacio en el aula debe promover, como ya hemos venido comentando, procesos de aprendizaje eficientes y eficaces. El estudiante debe estar distribuido de tal forma que le permita desarrollar adecuadamente las actividades concretas en cada momento, deben poder escuchar y ver al profesor y debería tener un acceso fácil a los diferentes recursos y materiales disponibles en el aula. Asimismo, el profesor debería tener también un acceso fácil a todos los estudiantes para prestarles la atención y la retroalimentación necesaria. Algunas sugerencias para la organización general del aula son (a partir de Project PARA, s.f.):

- Tal y como ya comentamos en el caso de los grupos pequeños, el estudiante debe estar dispuesto de tal forma que claramente pueda ver la pizarra, las presentaciones, pósteres o cualquier otro elemento asociado a la actividad del aula.
- Las áreas del aula con mucho tráfico de estudiantes deben estar libres de congestiones.
- Los estudiantes deben sentarse de tal forma que siempre queden a la vista del profesorado, de forma que les puedan prestar la atención necesaria en todo momento.
- La distribución del espacio debe realizarse de forma que ni el profesorado, ni el estudiante tengan problemas de movilidad.
- Las normas de funcionamiento y organización del aula deben ser visibles o fácilmente accesibles por parte del estudiante.
- Las áreas de actividades deben estar claramente marcadas.
- Los estudiantes deberían ser capaces de encontrar fácilmente el material y tareas por desarrollar, con lo cual se promueve su autonomía y autogestión. En este mismo sentido, puede resultar conveniente crear “estaciones de trabajo” como por ejemplo: espacio donde los estudiantes pueden encontrar sus tareas corregidas, espacios donde disponen de más tareas a desarrollar, si lo desean; espacios donde pueden realizar autocorrecciones; espacios donde dejar sus tareas, etc.

- En función del nivel educativo en que nos encontremos, si resulta conveniente, el material del profesorado debe estar claramente separado del material del estudiante.

En cualquier caso, lo más importante en cualquier tipo de organización del espacio del aula es que debe ser flexible, lo cual permite el desarrollo de una gran variedad de actividades y tareas en función de los objetivos didácticos planteados y de las características del participante en la formación y del profesorado.

b. Gestión del tiempo: jornada escolar y horario

La gestión del tiempo es una de las variables más importantes y determinantes en cualquier proceso de aprendizaje. No podemos realizar ningún tipo de actividad sin disponer de una asignación temporal concreta. El tiempo, a diferencia del resto de recursos necesario para desarrollar la actividad en el aula, tiene unas características concretas que lo convierten en un recurso atípico y de gestión complicada o, como mínimo, delicada:

- Equitativo: todos disponemos de la misma cantidad de tiempo (24/día), así que el uso que hagamos de él dependerá de nuestras prioridades y de la posibilidad que tengamos de decidir sobre nuestro tiempo.
- Inelástico: aunque Salvador Dalí intentará representar el tiempo con un recurso flexible en la “persistencia de la memoria”, en realidad el tiempo es un recurso inelástico: una hora es una hora o 60 minutos, o 3600 segundos.
- Indispensable e insustituible: como ya hemos comentado, no podemos ejecutar ningún tipo de acción si no disponemos de tiempo. En cambio, con el resto de recursos existentes (por ejemplo, personas, espacios, materiales, etc.) siempre podemos acabar encontrando una solución o alternativa.
- Inexorable: lo queramos o no, el tiempo avanza de forma constante y sin pausa. Por este motivo, debemos planificar siempre el mejor modo de utilizarlo.

En este sentido, Viñas (1996) nos recomienda algunos principios generales que nos ayudarán a utilizar el tiempo de la mejor manera posible:

- Principio de globalización: en todo momento debemos poder satisfacer las necesidades del participante en la formación, conjuntamente con el uso óptimo del tiempo del profesorado.
- Principio de priorización: el tiempo lleva implícito el carácter de limitación, la priorización es imprescindible para realizar un buen uso del tiempo como recurso.
- Principio de distribución de tareas: referido no únicamente al profesorado, sino también al estudiante y a la organización de sus trabajos y de su aprendizaje.
- Principio de racionalidad y de coherencia: las concreciones temporales de los centros educativos deben estar unidas a los criterios que se deduzcan de los objetivos educativos que nos fijemos y del análisis de los métodos que precisemos para llevarlos a cabo.
- Principio de revisión y control temporal: por tratarse de un recurso limitado, debemos prever un control sistemático que sirva de retroalimentación para poderlo utilizar a nuestro favor y no como un inconveniente.
- Definición de la distribución del tiempo en diferentes niveles: hay que superar el método común actual en que los participantes en la formación se adaptan a los horarios de los profesores, es imprescindible definirlos a partir de la lógica interna de cada nivel y grupo.

Junto a los principios anteriores, la gestión del tiempo en el aula deberá considerar algunos elementos básicos imprescindibles, si deseamos hacer un buen uso del tiempo disponible: (a) el currículum que debemos desarrollar (por ejemplo, competencias, objetivos, actividades, estrategias, etc.); (b) el tiempo efectivo disponible; (c) las características, necesidades e intereses del estudiante destinatario; (d) el contexto específico de actuación y (e) la necesidad de ofrecer siempre una cierta flexibilidad a las acciones previstas.

Abordar la gestión del tiempo en el marco de los centros educativos implica prestar atención, entre otros, al calendario escolar, la jornada y el horario. No obstante, en este caso, nos centraremos básicamente en la jornada escolar y el horario, ya que son los dos elementos más fácilmente gestionables desde el centro educativo y el aula, respectivamente.

El uso, duración y distribución de la jornada escolar siempre ha sido una cuestión polémica. En la siguiente tabla mostramos las ventajas e inconvenientes de un tipo de jornada continuada en contraposición a la jornada partida (tabla 6).

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes del horario continuado (Gairín, 1993).

| Ventajas | Inconvenientes |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Facilita la realización de actividades de larga duración. • Concentra el tiempo escolar y aumenta el libre. • Permite concentrar las horas de trabajo del profesorado. • Posibilita una distribución más racional y operativa de las actividades extraescolares. • Se evita la doble adaptación de los protagonistas (por ejemplo, participante en la formación, profesorado). • Facilita el perfeccionamiento del profesorado. • Permite una mayor integración de la escuela en su medio social (siempre y cuando se acompañe de un plan de actividades extraescolares). • Permite autoorganizar el tiempo libre. • Reduce tiempo en desplazamientos de profesores y participante en la formación. • Posibilita la comida con la familia. • Reduce el número de participante en la formación que utilizan el comedor y talleres. • Palia el absentismo laboral. | <ul style="list-style-type: none"> • No se aprovechan los posibles rendimientos de la mañana/tarde. • Se generan ausencias por exceso de horas seguidas. • Transcurre más tiempo entre la entrada en el centro y la comida. • Obliga a reajustar el horario de acuerdo con las características de los grupos. • Reduce el tiempo real de enseñanza, porque obliga a hacer más pausas largas. • Una excesiva oferta de actividades extraescolares puede difuminar los objetivos principales de la escuela. • Potencia una carencia de dedicación exclusiva del profesorado. • Exige más profesionales para las actividades alternativas de la tarde. • Puede influir negativamente en los sectores sociales más desfavorecidos. • Ocasiona trastornos en los horarios familiares. • Pierde sentido el uso de servicios y talleres que a veces tienen un carácter asistencial. |

Sea cual sea el tipo de jornada escolar por la que optemos, Blázquez (1993) nos propone algunas sugerencias didácticas generales que siempre deberíamos tener presentes:

- Los estudiantes deben disponer de tiempos de trabajo personal.
- Deberían existir momentos de trabajo simultáneo en equipos, en los que el profesor pudiera asistir a cada grupo de forma individualizada.
- La actividad directa con el profesor genera más fatiga en el estudiante, ya que le obliga a prestar más atención.
- La capacidad de atención varía en función de la edad, por lo que deberemos también variar los tiempos de trabajo continuado en función de la edad del estudiante.
- En la planificación de la jornada deben preverse tiempos libres, pausas, descansos, cambios de actividad, circulaciones, etc., ya que son acciones que también consumen tiempo.
- Es importante poder contemplar la existencia de “tiempos fuelle” entre actividades, de modo que dispongamos de cierta flexibilidad en caso de imprevistos, retrasos o repeticiones.

En relación con los horarios, una adecuada distribución del tiempo durante la jornada escolar, ya sea continuada o partida, deberá considerar tres grandes tipos de condicionantes: biológicos, pedagógicos y sociales.

En función de los elementos higiénicos-biológicos basados en la cronobiología, podemos establecer toda una serie de consideraciones de carácter general que afectan a la distribución del horario (Armengol, Feixas, y Pallarès, 2000):

- Los días centrales de la semana son los de mejor rendimiento.
- Es necesario programar el trabajo escolar considerando las fluctuaciones en los niveles de atención. El ciclo de máximo aprovechamiento en una persona adulta tiene una duración de dos horas, y el momento de máximo rendimiento es unos 45 minutos después de haber iniciado la tarea.

- Alternar tareas de aprendizaje en función de la modalidad del procesamiento de la información (hemisferio izquierdo tareas de tipo verbal, hemisferio derecho tareas de tipo espacial).
- Distribución de materias según su fatiga (educación física, matemáticas, lengua extranjera, ciencias naturales, estudios sociales, música, canto, dibujo, etc.).
- El periodo que el estudiante está menos cansado es una hora y media después de haber realizado una función vital (dormir, comer, etc.).

En lo que respecta a los condicionantes pedagógicos, básicamente, consideraremos aquellos elementos vinculados al currículum y a los elementos organizativos:

- Número de materias del currículo.
- Forma de organizar y presentar el contenido (p. ej., por áreas, interdisciplinariamente, etc.).
- Agrupación de los estudiantes (p. ej., flexible, rígida, grupos pequeños, grupo-clase, etc.).
- Estrategias metodológicas utilizadas en el aula.
- Tipo de organización vertical del participante en la formación (graduada vs. no graduada).
- Responsabilidad del estudiante sobre el uso de su propio tiempo (ejercer un cierto control para evitar la inactividad).
- Recursos existentes, especialmente, el número de profesores disponibles y los espacios existentes en la escuela para realizar diferentes tipos de tarea (p. ej., biblioteca, gimnasio, sala de actos, etc.).

Finalmente, los condicionantes sociológicos hacen referencia a aquellos elementos y variables de origen social que, a menudo, se acaban imponiendo (posibilitando o limitando) todos los elementos anteriores (p. ej., biológicos y pedagógicos). Algunos de estos condicionantes pueden ser, entre otros:

- Restricciones impuestas por la normativa (a nivel de sistema educativo y de centro).

- Situación laboral del participante en la formación y necesidades sociales que puede aconsejar, por ejemplo, el establecimiento de turnos horarios.
- El contexto geográfico que exige respuestas diferentes en función del origen del participante en la formación y la distancia respecto al centro educativo.
- Costumbres sociales y culturales, que puedan implicar variaciones en las tareas programadas.

2.3.2. Estrategias de intervención con repercusiones motivacionales en el aula

Tal y como ya se comentó en el apartado anterior, el aula es el contexto concreto y específico en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A, en adelante), proceso que en sí mismo exige la participación de dos partes (profesorado y participante en la formación) y en el que se desarrollan (o debieran desarrollarse) múltiples estrategias con el objetivo final de enseñar (por parte del profesor) y aprender (por parte del estudiante).

Precisamente, vinculado a este contexto aula y al propio proceso de E-A se han vinculado muchas de las causas de la deserción (expulsión y repulsión, principalmente) y recomendaciones para su prevención, donde una de las principales causas y recomendaciones es la motivación y su fortalecimiento en el aula.

La motivación es un concepto complejo y su fortalecimiento exige prestar atención a múltiples factores (Alonso Tapia, 2005; Boneto y Calderón, 2014; Jiménez y Gaete, 2013; Pintrich, 2006) tales como el cambio en las estrategias docentes, las actividades de aprendizaje, las tareas de evaluación, entre otras. En definitiva, de acuerdo con Boneto y Calderón (2014), atender la motivación como factor de aprendizaje exige reflexionar sobre la propia práctica docente.

Precisamente, abordar la práctica docente en el aula como factor de motivación y orientar estrategias de intervención y prevención de la deserción del estudiante en la formación es lo que compete a esta sección.

a. La motivación y el proceso de aprendizaje. El rol docente

La motivación impulsa y orienta a las personas hacia unos objetivos, unos logros, un resultado final deseado; es decir, hacia metas futuras (Miller y Brickman, 2004).

Si entendemos el aprendizaje como un logro, una meta, la motivación deviene uno de los principales factores condicionantes del propio proceso de aprendizaje. Dicho en estos términos, podríamos pensar que es un factor que solo implica a la parte que aprende, el participante en la formación. Pero la motivación, como actividad que tiene un fin, precisa de un agente que produzca esa actividad para conseguir ese fin y es por ello que, en el proceso de aprendizaje, la motivación también es responsabilidad de la parte que enseña, el profesorado, como agente que desencadena la actividad de aprendizaje en la medida que es quien conoce el fin mismo del proceso que el estudiante emprende.

El profesor debe conducir el proceso de aprendizaje del estudiante y para ello debe conocer qué motivos le han llevado a emprenderlo, proveerle de los medios y recursos necesarios para su aprendizaje, debe despertar su interés y su necesidad por aprender aquello que está enseñando. Por lo tanto, el profesor también es parte responsable de la motivación académica de su estudiante, al tiempo que esta debe ser una de sus preocupaciones (Alonso Tapia, 2005; Boneto y Calderón, 2014; Bono y Huertas, 2006; González Fernández, 2007).

Según Alonso Tapia (2005), entre los principales factores que condicionan la motivación del estudiante en su aprendizaje son el *significado* que el aprendizaje tiene para el participante en la formación (aprendizaje significativo); las posibilidades que tiene de *superar las dificultades* durante el proceso (autopercepción y autorregulación); el *coste* del aprendizaje. Estos factores llevan a plantearse por parte del participante en la formación, a la vez que por parte del profesor, unas cuestiones clave a la hora de abordar el proceso de E-A (tabla 7):

Por lo tanto, como se aprecia, la motivación es un proceso que compete tanto al estudiante como al profesorado.

Por una parte, la motivación es algo personal. Es la persona que aprende la que decide iniciar un proceso de aprendizaje, su proceso de aprendizaje como logro, meta; es lo que conocemos como motivación intrínseca, motivación de carácter interno que hace que la persona sienta un motivo personal, interno,

propio para hacer algo. Es la motivación por aprender (estilo motivacional orientado al aprendizaje).

Tabla 7. Factores motivacionales desde la perspectiva del participante en la formación y del profesor.

| Factor motivacional | Perspectiva del participante en la formación | Perspectiva del profesorado |
|----------------------------------|--|---|
| Aprendizaje significativo | ¿Qué utilidad tiene lo que aprendo? ¿Para qué me sirve o me va a servir? ¿Tiene sentido? | ¿Qué utilidad tiene lo que estoy enseñando? ¿Para qué les sirve a mis estudiantes o para qué les va a servir? ¿Le encuentran sentido a lo que estoy enseñando? |
| Autopercepción y autorregulación | ¿Seré capaz de superar las dificultades que el proceso de aprendizaje me plantee? ¿Sé o sabré hacerlo? ¿Quiero hacerlo? ¿Puedo hacerlo? ¿Dispongo de los recursos necesarios? ¿Qué necesito? | Mis estudiantes son capaces, disponen de los recursos, capacidades y competencias para superar los problemas que el proceso de enseñanza que llevo a término o que voy a llevar a término les va a plantear? ¿Cuáles son las dificultades principales que se les pueden plantear? ¿Qué les hace falta para superar las dificultades durante el proceso? ¿Qué debo hacer para que mi estudiante aprenda? |
| Coste del aprendizaje | ¿Cuánto tiempo y esfuerzo debo invertir en este proceso de aprendizaje? ¿Dispongo del tiempo? ¿Quiero invertir el esfuerzo requerido? | ¿Cuánto tiempo y esfuerzo va a requerir para mis estudiantes el proceso de E-A? ¿Disponen del tiempo? ¿Van a querer invertir el esfuerzo requerido? |

Pero si pretendemos una motivación eficaz, durante ese proceso de aprendizaje el estudiante debe ser ayudado y estimulado desde fuera, en este caso por el profesor; es lo que conocemos como motivación extrínseca, motivación de carácter externo (incentivos, reconocimientos) relacionada con la consecución del logro (estilo motivacional orientado a los resultados).

Para aprender se precisa de ambos tipos de motivación; no son ni excluyentes ni independientes, sino que tienden a combinarse y retroalimentarse. La motivación intrínseca es básica para la autorregulación del propio aprendizaje, pero es preciso introducir aspectos motivacionales extrínsecos (recompensas, logros) y encontrar el equilibrio y la complementariedad entre ambos.

Como profesor debo identificar y conocer el estilo motivacional de mis estudiantes y diseñar estrategias didácticas acordes a las necesidades que presentan.

En este marco motivacional de referencia expuesto hasta el momento, la figura del profesor se presenta como una clara variable motivacional que puede desempeñar un rol facilitador o bien, ser una barrera motivacional del proceso de aprendizaje. El profesor actúa como barrera motivacional si su práctica docente se traduce en una mala praxis; el profesor actúa como facilitador del proceso motivacional del estudiante si lleva a término una buena práctica pedagógica (más tarde se definirán estrategias concretas) que se traduce en el conocimiento de los estilos de aprendizaje y motivaciones de sus estudiantes, y el uso de estrategias y técnicas que motivan el proceso de aprendizaje acorde a esos estilos y a los momentos de la instrucción. Esto es, pautas de acción docente con repercusiones motivacionales que permiten captar la motivación inicial del participante en la formación, mantener la motivación durante el proceso de E-A y afianzar la motivación hacia el aprendizaje. Alonso Tapia (2005) hace referencia a pautas de acción:

- Al inicio de la situación de aprendizaje (*captación de la motivación inicial*). Estrategias que activan la curiosidad del estudiante y su intención de aprender (presentación clara del programa, los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo); muestran la relevancia de la tarea de aprendizaje (funcionalidad y utilidad de lo que se enseña); activan y mantienen el interés del participante en la formación (selección consensuada de objetivos y procedimientos por seguir, proporcionar incentivos, activar conocimientos previos, plantear actividades de forma lógica y ordenada, también que permitan el uso de diferentes capacidades para su resolución).
- Durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje (*mantenimiento de la motivación durante el proceso de aprendizaje*). Estrategias que permiten:

- Transmitir aceptación incondicional (escucha activa, permitir al estudiante en la formación intervenir, preguntar, opinar, responder sin penalización, desarrollar actitudes positivas hacia el estudiante, sin comparaciones ni estigmatizaciones, prestar ayuda cuando se solicita).
- Implicar al estudiante en el aprendizaje de forma autónoma mediante el autoconocimiento del propio proceso de aprendizaje (preguntarse a uno mismo porqué lo hago, sugerir el establecimiento de metas propias viables, plantear el error como elementos de aprendizaje, permitir la toma de decisiones, la capacidad de elegir y decidir, entre otras).
- Facilitar la experiencia del aprendizaje mediante el diseño de tareas y la integración de los aprendizajes (modelo del aprendizaje basado en problemas), la interacción profesor-participante en la formación (comunicación motivadora caracterizada por la claridad, flexibilidad y la buena capacidad perceptiva) y la interacción entre estudiantes (fomentar la comunicación entre estos y las buenas relaciones en el grupo como base del aprendizaje cooperativo).
- La evaluación del aprendizaje, entendida como estrategia propia de aprendizaje; es decir, focalizada en el proceso más que en los resultados, que ofrece un *feedback* continuado, con criterios claros definidos y dados a conocer antes de iniciar la acción de aprendizaje o que permite la heteroevaluación, así como la coevaluación y la autoevaluación, a modo de ejemplo.

Recuérdese que si bien la motivación no es requisito suficiente para que el aprendizaje ocurra (deben tenerse en cuenta otros factores), sí es un requisito necesario. Obviar los efectos de la motivación en el aprendizaje nos lleva a errores ya que la disponibilidad motivacional del participante en la formación determina, de una u otra manera, el aprendizaje. De igual forma, el planteamiento del proceso de aprendizaje también determina, de una u otra manera, la motivación del que aprende.

b. Estrategias de motivación en el aula

En el apartado anterior se han presentado de manera general algunas de las principales pautas de acción docente con repercusiones motivacionales en el proceso de aprendizaje del estudiante. Dichas pautas se presentan como

estrategias de intervención y prevención de la deserción del participante en la formación de secundaria costarricense en el contexto aula.

A continuación, seleccionamos y desarrollamos algunas de las estrategias de intervención docente por considerarlas clave para la motivación del aprendizaje y la prevención de la deserción por expulsión y repulsión, principalmente.

Concretamente, se procede al desarrollo de cuatro estrategias concretas:

- El estudio de caso.
- El Aprendizaje Basado en Problemas [ABP] (trabajo por proyectos).
- La acción tutorial en el aula.
- La evaluación como estrategia de aprendizaje.

Si bien cada una de estas estrategias posee unas características propias que las definen, en todas ellas se identifican unas características comunes que permiten concebirlas como estrategias complementarias; es decir, factibles de ser combinadas en el mismo proceso de E-A. Observamos como todas ellas:

- Afianzan la motivación hacia el aprendizaje.
- Tiene como principio el aprendizaje significativo.
- Responden a los principios del aprendizaje cooperativo y entre iguales.
- Exigen la participación activa del estudiante en la formación en el proceso de aprendizaje (aprendizaje activo-participativo).
- Permiten adaptar y personalizar el proceso de E-A las características del estudiante.
- Responden al principio de flexibilidad metodológica.

Antes de pasar a explicar cada una de las estrategias apuntadas, permitamos subrayar qué entendemos por aprendizaje cooperativo por ser este el principio al que responden las citadas estrategias.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar unos objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo, por tanto, se entiende como una forma de construir conocimiento trabajando mediante grupos heterogéneos donde sus componentes, interdependientes, trabajan juntos para lograr unos objetivos comunes, comparten material de aprendizaje y grado de responsabilidad. El

aprendizaje cooperativo no es sinónimo de trabajo en grupo en el que puede darse el individualismo; es decir, que los integrantes se repartan las tareas y cada uno la haga de manera individual para luego unificarlas. El aprendizaje cooperativo exige cinco elementos esenciales (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson, y Holubec, 1999):

- La *interdependencia positiva*. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal. Los miembros del grupo deben ser conscientes de que los esfuerzos de cada integrante no solo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros.
- La *responsabilidad individual y grupal*. El grupo debe asumir la responsabilidad como grupo para alcanzar unos objetivos comunes y cada uno de los miembros integrantes del grupo debe responsabilizarse y cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros sin aportar nada, ni asumir responsabilidades. El grupo debe ser capaz de evaluar el progreso realizado como grupo con relación con el logro de los objetivos; también ser capaz de evaluar los esfuerzos de cada integrante del grupo con relación con ese logro común.
- La *interacción estimuladora* (face-to-face). El grupo debe realizar una labor conjunta y cada integrante debe adquirir un compromiso personal para con el resto, con lo cual se promueve el aprendizaje de los demás; es decir, al compartir recursos, prestarse apoyo, respaldarse unos a otros durante el proceso, enseñarse mutuamente.
- Las *prácticas interpersonales y grupales* (trabajo en equipo). Trabajar en equipo implica ejercer dirección y liderazgo, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos. El profesor debe enseñar a todos los integrantes de los grupos de trabajo estas prácticas interpersonales y grupales, a la vez que la materia o contenidos más académicos.
- La *evaluación grupal*. Los integrantes de un grupo de trabajo deben analizar cómo están trabajando juntos, en qué medida están alcanzando los objetivos planteados y cómo pueden mejorar la eficacia del grupo. En definitiva, el grupo somete a reflexión, discusión y análisis el trabajo realizado para la toma de decisiones.



Por lo tanto, como estrategia didáctica, el aprendizaje cooperativo contribuye a la interdependencia positiva, la interacción cara a cara entre los estudiantes, la responsabilidad individual, las habilidades de intercambio interpersonal y la conciencia del propio funcionamiento como grupo. Asimismo, el aprendizaje cooperativo requiere del profesor una acción disciplinada o estructurada, aspecto que le implica:

- Especificar los objetivos de aprendizaje al estudiante de forma clara.
- Tomar una serie de decisiones previas al proceso de E-A.
- Explicar la tarea y la interdependencia positiva que debe establecerse en cada equipo de trabajo.
- Supervisar e intervenir en los grupos de trabajo para brindar ayuda en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal del estudiante.
- Evaluar el aprendizaje y ayudar al grupo de trabajo en su evaluación.

b.1. El estudio de caso (método de casos)

El estudio de caso es una técnica didáctica que permite a los participantes en la formación aprender a partir del estudio y análisis de situaciones reales, próximas a su realidad. La aplicabilidad, funcionalidad y significatividad del

aprendizaje por medio del estudio de caso hace a esta técnica motivadora para el aprendizaje.

Como técnica, el estudio de caso permite una metodología de trabajo centrada en el propio participante en la formación; el proceso de E-A no se focaliza en la figura del que enseña, sino en la figura del que aprende. El estudiante es quién asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (aprendizaje autónomo) bajo la supervisión, apoyo y guía del profesor.

Puede plantearse como una estrategia de trabajo individual; por ejemplo, como estrategia de evaluación permite al profesor no solo conocer en qué medida un estudiante ha adquirido y domina unos conocimientos determinados, sino también conocer la capacidad de abstracción, de deducción, de síntesis o de transferencia de los conocimientos a diferentes situaciones que el estudiante posee. No obstante, lo normal es que el estudio de casos se plantee desde el trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo) dando lugar a una metodología de trabajo concreta, el aprendizaje basado en problemas (ABP); que más tarde veremos.

La finalidad del estudio de caso es el estudio de una situación concreta por parte del estudiante. Este deberá determinar el problema o problemas de la situación, llegar a conclusiones propias sobre las acciones a realizar para dar respuesta a los problemas planteados (definición de los objetivos de trabajo), contrastar ideas y redefinir esas ideas y las propuestas con base en los nuevos aprendizajes adquiridos durante el propio proceso.

Generalmente, el caso se presenta en forma narrativa a partir de datos que resultan básicos, claves y relevantes para el proceso de análisis, el cual debe estar orientado por unas preguntas críticas para la reflexión.

El estudio de caso identifica tres fases –la preparación (elaboración), el desarrollo (ejecución) y la evaluación– que integran los siguientes pasos:

1. *Presentar el caso.* La descripción de la situación puede presentarse de acuerdo con las siguientes modalidades:
 - Se describe la situación que contiene los datos suficientes para que el estudiante pueda realizar un diagnóstico de la situación o una identificación del problema y de sus causas.

- Se describe la situación y se identifica el problema y sus causas para que el estudiante determine qué posibles soluciones existen y analice sus ventajas e inconvenientes.
 - Se describe la situación, el problema, las causas y se dan soluciones justificadas (no exentas de inconvenientes) para que el participante en la formación seleccione una de esas soluciones y proceda a su análisis.
2. *Elaborar preguntas críticas para la reflexión.* Estas preguntas son las que guiarán el estudio del caso. Asimismo, las preguntas dependerán del tipo de caso planteado:
 - ¿Cuál es el problema? ¿Cuáles son sus causas?
 - ¿Qué posibles soluciones plantearías al problema? ¿Cuál consideras que es la mejor solución y por qué?
 - ¿Fue correcto el diagnóstico/análisis realizado de la situación? ¿Fue adecuada la solución elegida? ¿Fue correcta su puesta en práctica? ¿Qué se debería haber hecho? ¿Por qué?
 3. *Constituir los grupos de trabajo* (si el profesor se decide por esta modalidad para el estudio del caso). Los integrantes del grupo deberán encargarse del análisis y estudio del caso presentado. El trabajo en equipo deberá responder a los principios básicos del aprendizaje cooperativo:
 - *Trabajo individual* (responsabilidad individual) de cada integrante del equipo: lectura, búsqueda de información, elaboración individual de un diagnóstico o plan de acción.
 - *Trabajo grupal* (responsabilidad grupal): discusión del caso, examen de las cuestiones planteadas, puesta en común del trabajo individual, debate de las posibles soluciones que se planteen.
 4. *Interrogar sobre el caso.* Las preguntas sobre el caso no solo se harán por parte de los integrantes de los grupos de trabajo, sino también por parte del profesor. Este debe tener la capacidad de dirigir la discusión, ayudar a los estudiantes en el análisis crítico, reconducir el proceso de análisis y ser capaz de inducir a los estudiantes a un grado de comprensión más complejo sobre el caso. Exige actuaciones concretas por parte del profesor como:

- Conducir un debate general con toda la clase.
 - Guiar el análisis conjunto del caso.
 - Sintetizar las aportaciones realizadas por todos y consensuar una solución.
5. *Diseñar actividades de seguimiento* para constatar la evolución del trabajo de los estudiantes.
6. *Concluir y presentar las decisiones* tomadas respecto al caso.

El rol del profesor en el transcurso y desarrollo de esta técnica del estudio de caso debe ser (López Caballero, 1997): definir claramente los objetivos; formular preguntas que clarifiquen, motiven la reflexión, la relación de ideas, la crítica; garantizar la participación activa del estudiante; guiar al grupo en el proceso; sintetizar lo que se va descubriendo sobre el caso; compartir la información; reformular las intervenciones; forzar el análisis y la toma de decisiones.

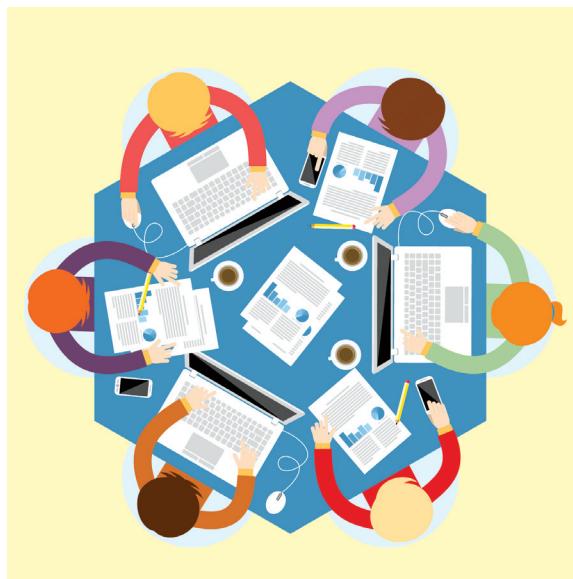
b.2. Trabajo de proyectos. El aprendizaje basado en problemas (ABP)

El trabajo por proyectos se convierte en una estrategia didáctica imprescindible del aprendizaje significativo y cooperativo. Los proyectos se presentan como situaciones próximas al participante en la formación, con una aplicación real. El trabajo por proyectos motiva la implicación del participante en la formación en su proceso de aprendizaje en la medida que le exige planear, implementar y evaluar los proyectos sobre los que trabaja. De acuerdo con el planteamiento de DeCharms (1976), el estudiante aprende sin sentirse obligado, quiere estar en el aula para aprender y no se siente obligado a estar en el aula para aprender. Los proyectos son motivadores y retadores para el participante en la formación porque le exige un papel activo. Esta sea, quizás, una de las razones por las que el trabajo por proyectos resulta una buena estrategia de prevención de la deserción.

Una de las metodologías más interesante del trabajo por proyectos es el aprendizaje basado en problemas (ABP), una modalidad de la técnica del estudio de caso (ya referido con anterioridad). Barrows (1986) lo define como un método de aprendizaje que utiliza los problemas como elemento de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. Como ya sucedía con el método de casos, el ABP es una metodología centrada en el estudiante

que es quién asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (aprendizaje autónomo y autorregulado) bajo la supervisión, apoyo y guía del profesor.

El objetivo del ABP es guiar el proceso de E-A a partir del estudio y análisis de problemas reales (o hipotéticos pero con base en la realidad próxima), problemas que representan situaciones poco estructuradas que deben ser abordadas en grupos de trabajo reducidos y bajo la supervisión del profesor. El ABP exige, pues, la creación de pequeños grupos de trabajo en los que cada integrante debe asumir su responsabilidad en el proceso y trabajar cooperativamente en la solución del problema, planteando alternativas que inicialmente son difíciles de anticipar.



La figura del profesor en esta metodología es esencial, pero su rol no es el de un instructor directo, sino el de un facilitador del aprendizaje; es decir, el profesor pasa a ser un tutor que orienta, guía, ayuda y asesora a sus estudiantes

durante su proceso de aprendizaje autónomo y autorregulado (Morales y Landa, 2004; Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008). El profesor asume una función clave y esencial que es la de motivar a los grupos de trabajo. Esta función debe reforzarse con otras como:

- Plantear problemas relevantes, pertinentes y lo suficientemente complejos para facilitar un enfoque multidisciplinar de la situación a analizar.
- Proveer la información adecuada y suficiente en función de las necesidades que van surgiendo.
- Facilitar una retroalimentación continuada a lo largo de todo el proceso de trabajo y aprendizaje.
- Proveer de elementos para la reflexión sobre todo lo aprendido.
- Potenciar la autoevaluación y la coevaluación en los grupos de trabajo.

Aplicar esta técnica didáctica exige atender a unos pasos básicos (Morales y Landa, 2004):

1. *Clarificar el ámbito de estudio:*

- Leer y analizar el escenario del problema. El objetivo es verificar la comprensión del problema, de la situación a analizar y trabajar.
- Realizar una lluvia de ideas (*brainstorming*). Deben verbalizarse y compartirse aquellas teorías e hipótesis que los estudiantes tienen sobre las causas del problema planteado, así como las ideas para resolverlo.
- Listar todo aquello que se conoce del problema planteado. El equipo o grupo de trabajo debe exponer toda la información de la que dispone.
- Listar todo aquello que se desconoce del problema planteado. Es preciso exponer también todo aquello respecto a lo que se carece de información y orientar así el proceso de aprendizaje para poder llegar a plantear soluciones a la situación que se estudia.
- Listar todo lo que se necesita para resolver el problema. Es decir, es preciso establecer estrategias de intervención, definir un plan de trabajo.

2. *Definir el problema.* El equipo debe plantear claramente qué desea resolver, producir, responder, probar o demostrar.

3. *Analizar e investigar:*

- Reestructurar el problema de estudio.
- Formular los objetivos de aprendizaje.
- Iniciar el proceso de aprendizaje individual que va a exigir la obtención de la información de diferentes fuentes para solucionar el problema.
- Puesta en común de los aprendizajes y propuestas individuales.

4. *Presentación de los resultados.* El equipo de trabajo deberá presentar las recomendaciones, predicciones, inferencias o aquello que sea conveniente en relación con la solución del problema.

b.3. La acción tutorial en el aula

La acción tutorial es otra de las estrategias didácticas de aula que aquí presentamos como factor de prevención de la deserción. La acción tutorial bien planteada e implementada interviene y previene las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje del participante en la formación (necesidades educativas y académicas) y permite explorar sus intereses y aptitudes (entre otros elementos).

Partamos de la premisa de que la acción tutorial es una actividad inherente a la función del profesorado para mejorar el desarrollo de los participante en la formación en todas sus dimensiones (personal, académica, social, profesional, etc.) (Álvarez y Bisquerra, 2012; Expósito, 2014). Entender la acción tutorial en estos términos lleva a considerar esta como un proceso de E-A en sí mismo que, entre otras cosas, proporciona estrategias al profesor para su práctica docente; también entenderla como un proceso continuo y planificado, no puntual, que requiere integrar la acción tutorial en la programación didáctica (currículum) y diseñar estrategias y actividades orientadas al desarrollo y potenciación de las capacidades básicas del participante en la formación.

No obstante, es importante entender que para que la acción tutorial se presente como estrategia de prevención de la deserción, el participante en la formación tiene que ser también parte implícita de la acción; ser el elemento clave de la acción tutorial. Es decir, la acción tutorial convierte y debe convertir al estudiante en protagonista activo.

Por lo tanto, debemos entender la acción tutorial como una acción colaborativa entre profesores y estudiantes (también permite la colaboración con otros agentes educativos) llevada a cabo de forma compartida. La acción tutorial colaborativa permite establecer una cooperación estrecha entre profesorado y participante en la formación (también entre los propios estudiantes como más tarde veremos) y convertir una situación problemática o conflictiva en oportunidades de aprendizaje.

Convertir una situación problemática en una situación de aprendizaje mediante la acción tutorial requiere una metodología de trabajo que se aproxima mucho a la ya vista en las estrategias precedentes a este punto (el método de casos y el ABP):

- Identificar el problema/situación a abordar.
- Formar grupos de trabajo y diagnosticar el problema/situación.
- Analizar y debatir el problema/situación en grupo y elaborar un plan de acción/intervención.
- Planificar de manera consensuada la acción.
- Poner en marcha de la acción.
- Reflexionar y evaluar la intervención.
- Sistematizar los resultados obtenidos.

Para el desarrollo de la acción tutorial, el profesor-tutor se sirve de un instrumento clave, la tutoría. La acción tutorial materializada en la tutoría como instrumento permite distinguir entre tres tipos de acciones que el profesor puede llevar a término con el estudiante:

- Una acción tutorizada individual entre profesor y estudiante mediante la tutoría individual. Esta modalidad de tutoría permite al participante en la formación tener un referente en el tutor, como alguien que se preocupa, le aconseja y le conoce. Por ello, entre las múltiples acciones que el tutor debe desempeñar en la tutoría individual, quizás se destaque aquellas relacionadas al saber escuchar, preguntar, responder e interpretar; al saber detectar las necesidades del estudiante en la formación que tutoriza; motivar, estimular y orientar al participante en la formación para que

realice tareas a partir de su realidad personal; atender al estudiante en sus problemas, aclararle dudas, informarle, asesorarle.

- Una acción tutorizada grupal entre el profesor y el grupo de aprendizaje (grupo clase) mediante la tutoría grupal. Esta modalidad de tutoría permite al tutor abordar situaciones, problemas y dificultades de índole similar entre los estudiantes; es decir, temas comunes que afectan al grupo por igual. Asimismo, la tutoría grupal es una modalidad de tutoría óptima para conocer y trabajar la dinámica de relación en el grupo de aprendizaje. Durante la tutoría grupal, el participante en la formación se da cuenta de que no es el único que tiene dificultades o problemas al compararse con otros y puede compartir sus experiencias y conocer y ensayar posibles soluciones que otros ya han puesto en práctica; es decir, recibe consejo del grupo, aprende del grupo. Durante las sesiones grupales se intercambian ideas, experiencias, problemáticas, dificultades, se desarrolla el sentido crítico, el respeto al otro, el trabajo en equipo, etc. Es decir, se aprovechan los recursos de la tutoría grupal como elemento socializador y cohesionador del grupo.
- Una acción tutorizada entre participantes en la formación mediante la tutoría entre iguales (*peer tutoring*). Esta modalidad de tutoría consiste en una labor de ayuda entre estudiantes y proporciona al participante en la formación la oportunidad de asumir un rol activo en el proceso de E-A ayudando y tutelando a otro compañero (aprendizaje entre iguales). Este tipo de tutoría genera oportunidades de aprendizaje no solo para el que es tutelado, sino también para el que tutela. Asimismo, se facilita el proceso de aprendizaje, dado que la diferencia generacional entre el que enseña y aprende se suprime (son parejas de iguales, con características similares, vivencias parecidas y referentes culturales compartidos). En la tutoría entre iguales ambas partes implicadas poseen un objetivo común y compartido que se logra por medio de un marco de relación asimétrico (una parte tutoriza y otra es tutorizada), a la vez que planificado y supervisado por el profesor-tutor.

Como se ha visto, cada una de estas modalidades de tutoría (acción tutorial) posee unas características propias que tratamos de sintetizar en la tabla que sigue a continuación:

Tabla 8. Modalidades de tutoría en el marco de la acción tutorial.

| | Finalidad | Funciones/ actividades | Estrategias/ instrumentos |
|---|---|---|--|
| Tutoría individual (profesor-estudiante) | Potenciar al máximo las características y potencialidades del estudiante, de manera que sea capaz de adaptarse al contexto en el que se encuentra. | Recabar información para conocer al estudiante. Analizar problemas y dificultades académicas y buscar soluciones adecuadas. Atender al participante en la formación de manera individual. Acompañar, asesorar al estudiante. | Entrevista (instrumento por excelencia). Observación. Registro de tutorías (fichas seguimiento). |
| Tutoría grupal (profesor-grupo clase) | Crear y reflexionar las condiciones necesarias para la socialización del estudiante, potenciar el sentido de pertenencia al grupo, mejorar las dinámicas de relación y convivencia del grupo y fomentar la cooperación. | Conocer la dinámica de relación interna del grupo. Desarrollar actividades para trabajar la dinámica de relación interna del grupo (actividades de fomento de la convivencia, la integración y la participación). Estimular y orientar al grupo para que plante sus necesidades, problemas y sea el propio grupo quien establezca líneas de acción. | Observación. Dinámica de grupos. Técnicas de trabajo cooperativo. |
| Tutoría entre iguales (estudiante-estudiante) | Facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante por medio de la labor de ayuda mutua entre estudiantes. | Crear las parejas de aprendizaje (seleccionar al tutor y al estudiante tutorizado). Diseñar las sesiones de tutoría (contenidos, estructura, sistema de evaluación). Formar a los estudiantes tutores. Supervisar las sesiones. Reuniones y contactos informales con los estudiantes tutores para mantener su implicación. | Tutoría en parejas. Observación. |

b.4. La evaluación como aprendizaje

La evaluación es un factor condicionante de la motivación. La manera de entender la evaluación puede repercutir positivamente en la manera de aprender (por ejemplo, planteamiento de los errores como elementos de aprendizaje) o negativamente (por ejemplo, planteamiento de los errores como indicadores de las limitaciones y carencias) (Alonso Tapia, 2005).

Cuando la evaluación es percibida como un elemento negativo, el efecto que produce sobre el aprendizaje resulta adverso; el aprendizaje del estudiante es temporal y se limita a un objetivo muy concreto que es aprobar (aprendizaje memorístico). El participante en la formación no aprende de manera significativa dado que el aprendizaje significativo es un aprendizaje permanente y sedimentado.

Es por esta razón que la evaluación debe entenderse como una estrategia de aprendizaje, que permite al estudiante aprender. El participante en la formación debe ver la evaluación como una ayuda para seguir aprendiendo. Para ello es preciso cambiar el concepto de evaluación como proceso y no como producto; es decir, entender que lo importante es evaluar el proceso, no exclusivamente un producto o resultado (Lacueva, 2006).

Entender la evaluación como proceso exige entender el proceso evaluativo como algo transversal y permanente al proceso de E-A (desde el inicio hasta su fin). Asimismo, entender la evaluación como estrategia de aprendizaje y de aula para la prevención de la deserción requiere hacer al participante en la formación parte activa, participativa y responsable de su aprendizaje. Para ello, es importante que el profesor aplique:

- La retroalimentación (*feedback*) como parte de la evaluación, resulta clave y es la guía más importante para motivar el aprendizaje del estudiante por parte del profesor (McLean, 2003).
- La autoevaluación, estrategia evaluativa que permite al estudiante participar de su propia evaluación, reflexionando sobre su trabajo, y valorar y ser consciente de sus dificultades, errores, progresos y logros.
- La coevaluación, estrategia evaluativa que responde a los principios del aprendizaje cooperativo y permite a los grupos de trabajo y a sus integrantes responsabilizarse del proceso de aprendizaje, analizar la implicación

y aportación de cada miembro a los objetivos comunes, valorar y ser conscientes de las dificultades, necesidades, progresos y logros del grupo.

Finalmente, otros de los aspectos sobre los que reflexionar con relación con la evaluación como estrategia de aprendizaje y prevención de la deserción se resumen en los siguientes puntos y hacen referencia a (Alonso Tapia, 2005):

- El contenido de la evaluación y su grado de dificultad. *¿Contenidos que exijan pensar o memorísticos? ¿Tareas fáciles o difíciles?* Es preciso combinar tareas y grados de dificultad de las mismas para facilitar a todos un cierto éxito.
- La cantidad de ejercicios de evaluación. *¿Examen único o evaluación continua?* Si entendemos la evaluación orientada al producto/resultado la respuesta es obvia, examen único, pero esta opción disminuye las probabilidades de aprender que la evaluación ofrece e incrementa las posibilidades de experimentar el fracaso (o éxito) ligado al resultado. La pregunta quizás sea *¿Por qué no entender las actividades de aula como elementos evaluativos continuos? ¿Por qué limitar la evaluación al concepto de examen?*
- Tipología de exámenes. *¿Exámenes mixtos o examen de un único tipo?* Los exámenes mixtos implican resolver diferentes tipos de tareas y ofrecen al estudiante mayores posibilidades de expresar lo que sabe. Los exámenes de un único tipo (por ejemplo, un examen tipo test de respuesta múltiple) limita estas posibilidades, pero aumenta la posibilidad de disculpa o autojustificación del participante en la formación.
- Tiempo dedicado a la evaluación. *¿Es mejor dejar más tiempo o menos a la hora de resolver una prueba evaluativa?* Disponer de más tiempo ofrece al estudiante una mayor probabilidad de pensar, rectificar, elaborar sus respuestas pero también de que surjan dudas y equivocarse (sobre todo si el participante en la formación no ha afianzado el aprendizaje).
- Información de los resultados de la evaluación y la revisión para aprender. *¿Presentar los resultados públicamente o en privado? ¿Dar posibilidad de revisar?* La opción dependerá del contexto, la situación y el propio estudiante o grupo de aprendizaje. Debería garantizarse la máxima privacidad (aún presentando resultados públicamente) y se debería proveer la posibilidad de revisar los resultados, al entender el proceso de revisión

como un proceso de retroalimentación que facilita y motiva el aprendizaje del participante en la formación.

2.3.3. La programación didáctica

La planificación didáctica en la formación de adultos y jóvenes es una necesidad insoslayable, especialmente ante jóvenes y colectivos vulnerables que manifiestan deserción, abandono, exclusión o repulsión. La actividad del docente no puede quedar al arbitrio de la improvisación, el azar, la repetición u otros aspectos circunstanciales. Se hace imprescindible, pues, planificar la acción, proyectar y anticiparse a la actuación docente en el aula. En este apartado vamos a abordar los procesos para elaborar una Guía o programación didáctica, para ello hemos tomado como referente la aportación de Castro y Navío (2015).

a. Del currículum a la guía didáctica de aula

El marco general de la planificación docente está determinado por diferentes niveles de planificación:

Primer nivel de concreción: es el más alto nivel de responsabilidad y de toma de decisiones en la medida que afectan a todos los destinatarios. Tiene un carácter prescriptivo normativo y es obligatorio. El Currículum nacional es el documento que responde a este primer nivel de concreción, fijándose en el mismo, en términos muy generales, un conjunto de prescripciones, sugerencias, orientaciones sobre la intencionalidad de la formación. Los objetivos generales, así como los contenidos mínimos y los principios psicopedagógicos para su desarrollo serían los elementos constitutivos de éste. El currículum sería “*la perspectiva estratégica del diseño formativo*” y este se establece en el análisis de situación de la institución y la detección de necesidades.

Segundo nivel de concreción: se inscribe en la realidad de las instituciones de formación que han de desarrollar el currículum, donde ha de contextualizarse. Compete a la institución que de forma colegiada ha de elaborar los Programas de capacitación de los diferentes cursos y ramas. Los elementos curriculares objeto de preocupación fundamental en este nivel son

la precisión de los objetivos generales y la secuenciación de los contenidos por niveles y cursos, especificación de las estrategias metodológicas, la organización espacio-temporal, la determinación de los recursos y medios a utilizar (materiales curriculares), así como el establecimiento de los criterios generales para la evaluación.

Tercer nivel de concreción: como último eslabón en el diseño y desarrollo del currículum, está definido por las programaciones que realizan los profesores y que han de desarrollar en el aula. En este nivel, el diseño del currículum se centra específicamente en la determinación de los objetivos didácticos, el establecimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las propias de la evaluación. La programación entendida como *el proyecto educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de estudiantes, en una situación concreta y para una o varias disciplinas* (Zabalza, 1987, p. 15).

Además la programación cuenta con una serie de concretados por Ferrández y González Soto (1992, pp. 264-265) en:

- *Indicaciones*, refiriéndonos a especificaciones concretas establecidas para los participantes en el curso.
- *Programa*, son los elementos de contenido a desarrollar. Habrán de ser elementos relevantes en este ámbito de planificación.
- *Material bibliográfico*, son elementos de consulta y ayuda de la planificación didáctica; en todo momento se evita la acomodación de la planificación a los materiales, son estos últimos los que deben encajar.
- *Cursos y experiencias*, entendidos como un posible enriquecimiento de la planificación, por cuanto pueden suponer una actualización e intercambio de experiencias y ayudan a configurar una solución razonada basada en la práctica.
- *Conocimiento del mundo laboral*, porque es esencial el dominio de la realidad en la que hay que inscribir la acción formativa o simplemente para conocer la realidad de nuestros posibles estudiantes.
- *Estudiantes*, porque el desarrollo de la programación debe venir determinada por la información que se posea sobre ellos, sobre su ambiente

y, sobre todo, sobre sus intereses, necesidades, capacidades, niveles de participación, conductas, conocimientos, etc.

- *Tareas de instrucción*, ya que el contenido a impartir es un mediador si está asociado a las actividades que requieran dichos contenidos o el tratamiento que se le haya de dar a dichos contenidos.
- *Usos metodológicos*, referidos a concepción de la enseñanza, contenidos a enseñar y procedimientos heurísticos que ha de tener el formador. Es preciso explicitarlos.
- *Aspectos institucionales*, concretados en aspectos como la institución, su configuración, el tipo de relaciones que se establecen en ella o con su entorno social o administrativo. Estos elementos son determinantes a la hora de poder desarrollar las acciones formativas programadas. De un modo gráfico tendríamos (figura 8):

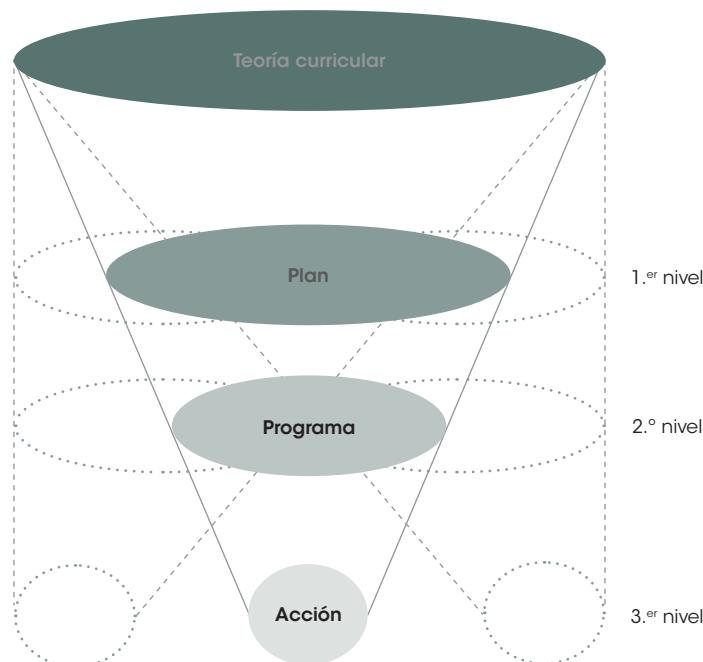


Figura 8. Diseño y desarrollo del currículum según niveles de concreción.

En este momento, quizás lo más significativo desde el diseño y el desarrollo es que los niveles de concreción vienen a ser retratos –fotos fijas– que corresponderían a documentos, textos, planes y tareas. Pero para Gimeno (1992, p. 161) estas *fotos* reflejan en cierta medida el currículum, pero el estudio y comprensión del mismo, tiene que considerar lo que pasa en el proceso entre fotos. En cada una de dichas intersecciones de este proceso el currículum va modificándose, adaptándose de acuerdo con las exigencias del contexto. Partimos de la consideración que todo plan de formación ha de organizarse según unos determinados *criterios estructurales o generales*, que en conexión con su diseño y desarrollo y con independencia del ámbito, podemos fijar en torno a:

- Adecuados a las necesidades sociales e individuales.
- Coherentes y articulados en los diferentes niveles.
- Equilibrados internamente (finalidades y contenidos).
- Reales, al partir de las condiciones contextuales.
- Flexibles y adaptables a los cambios introducidos en su propio desarrollo.
- Interdisciplinares, coordinando los saberes culturales con sentido sistémico de la realidad.

Pero también, en la línea de los planteamientos *psicopedagógicos* actuales relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos apuntar otros tantos criterios para el diseño curricular en tal dirección (Castro y Navío 2015, citando a Torre, 1993):

- Unidad funcional del discente (participante en la formación)
- Aprendizaje funcional
- Formación para el cambio
- Aprendizaje significativo
- Aprender a aprender
- Aprendizaje activo
- Aprendizaje creativo
- Interacción social

- Carácter diferencial

En el plano descriptivo-analítico en que nos hemos movido en este apartado, conviene reparar mínimamente ahora en lo relativo a los elementos componentes del currículum que están presentes en el proceso de diseño y desarrollo curricular en los diferentes niveles de contextualización-concreción, así como las resultantes de dicho proceso al aludir a las modalidades curriculares.

En relación con los primeros, no cabe duda que dichos elementos están presentes en todo modelo de diseño, que incidirá obviamente en la manera peculiar de considerarlos. Estos son considerados como la respuesta a las diferentes cuestiones que pueden plantearse en relación con qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo, cuándo evaluar (figura 9).

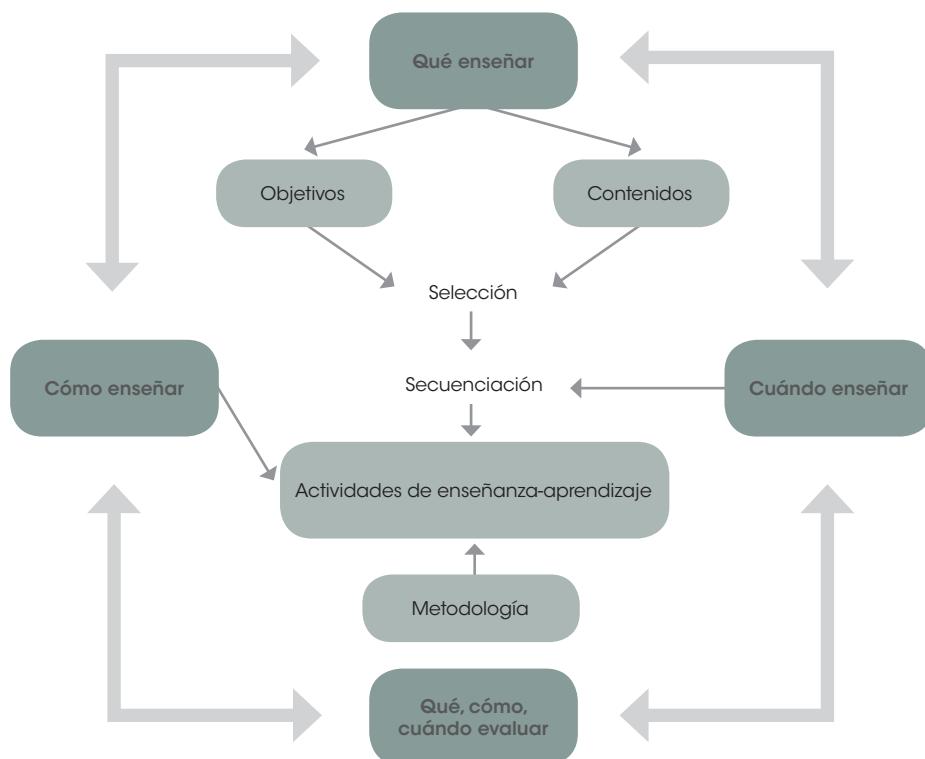


Figura 9. Estructura y elementos básicos del currículum.

Bajo este referente de articulación curricular, se alude a *objetivos generales* considerados como los enunciados que fijan las capacidades que el participante ha de haber adquirido en cada una de las áreas. Los *contenidos* son el conjunto de formas culturales y de saberes, seleccionados para formar parte del área en función de los objetivos. En este caso, se categorizan en torno a hechos, conceptos y sistemas conceptuales, procedimientos, y actitudes, valores y normas. Las *actividades didácticas* y de evaluación concretan el cómo enseñar y cómo evaluar.

Pero el diseño y desarrollo del currículum no se agota con la toma de decisiones en los diferentes niveles de contexto, relativo a los componentes analizados. Hay que advertir que tanto el diseño como el desarrollo del currículum van más allá de lo puramente didáctico, y esto se evidencia cuando se contempla sobre todo desde lo organizativo. Quiere esto decir, entre otras cosas, que las modalidades curriculares no se agotan con la resolución del plan de formación, programas y programación al nivel de aula como hasta ahora hemos planteado. Se necesitan resolver toda una serie de implícitos como ya habíamos advertido en páginas precedentes en relación con las competencias curriculares cuya resultante implica nuevas modalidades curriculares. Aunque su descripción en detalle escape a nuestros propósitos, por su relevancia tanto en el diseño como en el desarrollo curricular nos vemos obligados a realizar una mínima referencia considerando, como mínimo tres variables:

1. El estudio de necesidades

Las necesidades son el punto de partida en la propuesta curricular. Más allá de la tipología de necesidades que pueda ser considerada, lo importante es que toda propuesta formativa atienda tanto a las necesidades colectivas como a las individuales, más allá de otros aspectos (por ejemplo, lo que señalan los estudios comparativos). Para Ferrández (1997b), el papel de las necesidades en el diseño curricular sería:

- El sistema de necesidades lo determinan agentes externos, y queda definido por sindicatos, inspección, administración, la propia política empresarial o las tendencias del mercado, etc. según unos determinados *planteamientos teóricos*, buscando un alto nivel de generalización. De aquí surgirán los objetivos generales, que si no están en consonancia con la realidad, provocarán deficiencias en los aprendizajes consiguientes.

- Los análisis realizados por expertos que pueden identificar nichos formativos o áreas emergentes en escenarios futuros.
- Asimismo, se considera la propia experiencia, antecedentes específicos y argumentos propios de la cultura institucional. Todo ello permite el establecimiento de los principios mínimos, básicos y amplios desde los cuales ajustar o adecuar las necesidades a las diversas realidades instructivas.

Finalmente, de lo dicho, el eje rector de las necesidades formativas está en las exigencias profesionales, laborales y competenciales. Conocerlas (familias y perfiles profesionales) y operar con ellas es fundamental para conseguir una formación de calidad desde la óptica de las competencias.

2. El centro educativo como condicionante

El subsistema institucional lo constituyen la política institucional y la política formativa. La política educativa debería ser una síntesis de las necesidades detectadas previamente por los profesionales y la dirección, aunque de forma amplia y consensuada.

La política formativa se configura, de este modo, en una declaración de intenciones que puede ser concretada en diferentes planes y programas y para diferentes colectivos, trabajando con propósitos, con contenidos y con actividades diferenciadas en cada caso. No obstante, esta política no solo considera el proceso de evaluación, análisis, detección o estudio de necesidades, sino que, además, deriva de una determinada política institucional, en primer lugar, más vinculada al diseño y de la institución que, además del diseño, da forma final al desarrollo curricular. Esta doble consideración (administración-institución) da concreción, contextualización y realismo al currículo y marca un determinado carácter al proceso de formación.

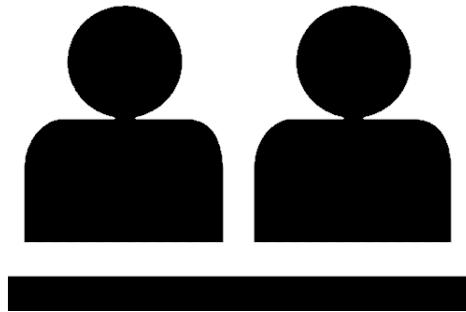
3. El grupo clase

Los destinatarios son representados por la población, sobre la que se presenta una determinada política formativa. No obstante, su consideración genérica debe ser concretada para que pueda tener un uso curricular, muy necesario en los momentos de desarrollo. Podemos identificar tres tipologías de destinatarios. Cada uno de ellos, con sus específicas denominaciones, tiene que ver con momentos del diseño curricular.

El *grupo destinatario* es el más amplio en el diseño curricular. Los sistemas educativos acostumbran a delimitarlo de acuerdo con características globales que determinan perfiles genéricos con rasgos comunes.

El *grupo de incidencia* es más concreto y además, contextualizado. Ubicados en un área o línea de formación se puede identificar el perfil de los potenciales usuarios de la formación.

El *grupo de aprendizaje*, finalmente, es el que permite la concreción del diseño curricular al tener el grupo específico como referente contextual. El formador conoce bien los destinatarios que conforman el grupo de aprendizaje estando en condiciones, no solo de “rediseñar” el currículo, sino de disponer de los ingredientes básicos para su desarrollo. Debemos agregar que la concreción del grupo de aprendizaje es la persona, empleado con necesidades específicas, etc.



Puesto que lo importante es el conocimiento que del participante se tenga como parte constitutiva del grupo de aprendizaje, debemos atender a algunos aspectos básicos en nuestro proceso de planificación y programación (Ferrández y González Soto, 1992; Jiménez, González, y Fandos, 2006):

- Situación: condiciones socio-ambientales en las que está situado el grupo de aprendizaje.

- Necesidades e intereses: las que tenga de manera específica el grupo de aprendizaje, a nivel global y de cada uno de sus miembros. Tan relevantes son los aspectos académicos como los profesionales por las características de la formación en contextos empresariales.
- Experiencias: no solo las profesionales o académicas, sino también las vitales, vinculadas con la persona. En esencia, tener en cuenta el acervo experiencial de los participantes.
- Instrucción: habilidades, destrezas, conocimientos, en definitiva, que el grupo de aprendizaje trae consigo al aula y que utilizará para integrar los nuevos aprendizajes. No podemos olvidar tampoco las actitudes, hacia todo el proceso didáctico y sus elementos: profesorado, contenidos, sistema de enseñanza-aprendizaje, etc.

Este conocimiento del grupo de aprendizaje no es más que una extensión o continuación/profundización del análisis de necesidades ya aludido. Sin duda, debe ser el formador el que esté más próximo a las necesidades del grupo de aprendizaje para que dé respuesta efectiva a sus demandas, necesidades y contexto profesional.

b. Componentes de la guía didáctica

La delicada situación de los jóvenes y adultos de los centros escolares de nocturno en el país está caracterizada según los datos oficiales por tasas de absentismo y abandono muy elevada, que obligan a repensar la función didáctica y cómo el docente debe plantearla.

Nuestro propósito es describir el sentido y la funcionalidad de la guía didáctica como un recurso que planifica el docente y que es de gran utilidad para todo el estudiantado. Se trata de repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada asignatura para elaborar un material que recoja lo más destacado de ellas, de tal manera que se convierta en el eje de la actividad docente en el aula y, por tanto, sirva también al estudiante.

El beneficio es aún mayor para los jóvenes que por motivos laborales no pueden asistir durante algún tiempo al colegio; ya que les permite seguir el ritmo planificado por el profesor durante su ausencia. Somos conscientes de que elaborar la guía por primera vez supone un esfuerzo mayor. Pero una vez elaborada ya se puede aplicar en diferentes cursos y grupos con pequeños ajustes,

revisiones y actualizaciones. La guía didáctica puede tener varios formatos (en papel o digital), puede estar editada o ser un compendio a modo de portafolio que el docente pone a disposición del participante en la formación para asegurar los lineamientos de trabajo de su asignatura.

Analizado el fundamento curricular del proceso de enseñanza y aprendizaje, cabe considerar ahora los elementos curriculares que se relacionan con los procesos de diseño de la guía didáctica para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto del profesorado como del estudiante. Especialmente, la guía como referente para la acción debe estar constituida por:

- Presentación
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades de enseñanza y aprendizaje
- Actividades de evaluación

1. Presentación

Es el apartado donde debemos explicar qué se va a trabajar en la guía, por tanto, es el momento de concretar su sentido y enfoque. Debe servir para motivar al participante en la formación concretando, entre otros, las utilidades y aplicaciones de los aprendizajes, para qué servirá aprender esos temas y contenidos y sobre todo que se espera del estudiante.

Presentación de la guía

- El participante en la formación encontrará...
- Cuando termine será capaz de...
- Sirve para...
- Se organiza de tal forma que...
- Trabajaremos temas como...
- Se necesita saber...
- ¿Quieres saber tus conocimientos sobre el tema antes de empezar?

Es buen momento para presentar como se estructurará la guía; en ese sentido cada docente debe elegir si la organizará por temas, por unidades didácticas, módulos, semanas o meses o cualquier otro formato.

Además, puede resultar interesante que el profesorado explice los conocimientos mínimos necesarios para poderla aprovechar al máximo. También puede incorporarse algún tipo de evaluación inicial cuya finalidad sea bien diagnosticar el nivel de entrada de cada estudiante o bien conocer las expectativas previas.

2. Los objetivos

Existen distintos tipos de objetivos según su nivel de generalidad o abstracción-concreción, cuya lógica tiene que ver con el nivel de contextualización-concreción del currículo. Para la guía didáctica deberemos utilizar objetivos didácticos entendidos como el planteamiento más cercano a la práctica y a la acción en el aula. Su nivel de abstracción es mínimo y la precisión y univocidad es total, especificando el comportamiento terminal y, por tanto, también el nivel referencial evaluativo.

El referente directo es el grupo de aprendizaje. Su logro exige menos tiempo y la competencia recae en el agente de desarrollo curricular, de ahí que el criterio fuente de determinación tenga un carácter psicológico y pedagógico-práctico. No debemos abrumar a los participantes en la formación con este tipo de formulaciones más técnicas, pero sí debemos explicitar qué es lo que se quiere conseguir con la unidad en términos de aprendizajes.

Objetivos de la guía

- El participante en la formación al finalizar la guía podrá...
- El participante en la formación al finalizar la guía sabrá...

3. Los contenidos

Los contenidos son parte fundamental de la Guía y deben seleccionarse, ordenarse y presentarse de la forma más pertinente. Toda disciplina curricular es muy amplia pero no podemos explicarla totalmente en un solo curso, por ello los docentes deben priorizar y seleccionar adecuadamente los contenidos. A veces el currículum es prescriptivo (obligatorio) pero debemos hacer un esfuerzo por contextualizar, adaptar y seleccionar aquellos temas que sabemos que son más importantes y que nuestros estudiantes deben saber.

Respecto a la secuenciación de los contenidos podemos utilizar diferentes modalidades inspiradas en Ferrández (1998):

- Modalidad vertical, donde los contenidos se coordinan secuencialmente de manera que prescinden de su razón propedéutica o incluso respecto a otros contenidos que también son objeto de tratamiento. No obstante, se apoya en procesos diagnósticos, ya que se trata de aprendizajes clave y no podemos emprender nada nuevo sin tener clara evidencia que se dan determinados requisitos para su integración.
- Modalidad modular, cuando se estructuran por créditos o ciclos. Los contenidos curriculares no se agotan en un curso, sino que se prolongan a lo largo de diferentes ciclos o niveles, eso sí, con distintos niveles de profundización. Un problema que puede darse es el de las lagunas instructivas o las superposiciones.
- Modalidad concéntrica, que implica la organización y secuenciación de los contenidos en referencia a un punto central común (núcleo de experiencias o centro de interés), logrando una unidad global y estructurando las estrategias metodológicas con sentido sintáctico, semántico y pragmático.



Los contenidos deben ser diversos en su enfoque para garantizar la formación integral de los sujetos, por ello es conveniente que abarquen la dimensión cognoscitiva del saber (contenidos formales), la procedural del saber hacer (contenidos procedimentales) y, la dimensión axiológica de los valores (contenidos actitudinales).

Es recomendable no hacer nunca un listado de temas a tratar, es muy desmotivador y muy poco útil. Deberíamos presentar los contenidos de la formación de forma esquemática aprovechando para elaborar un mapa que sirva al estudiante en la formación y al profesor a dibujar el entorno sobre el que se desarrollarán las clases. Por ello, tras la selección y secuenciación debemos representar los contenidos con formas adecuadas (figuras 10, 11 y 12):

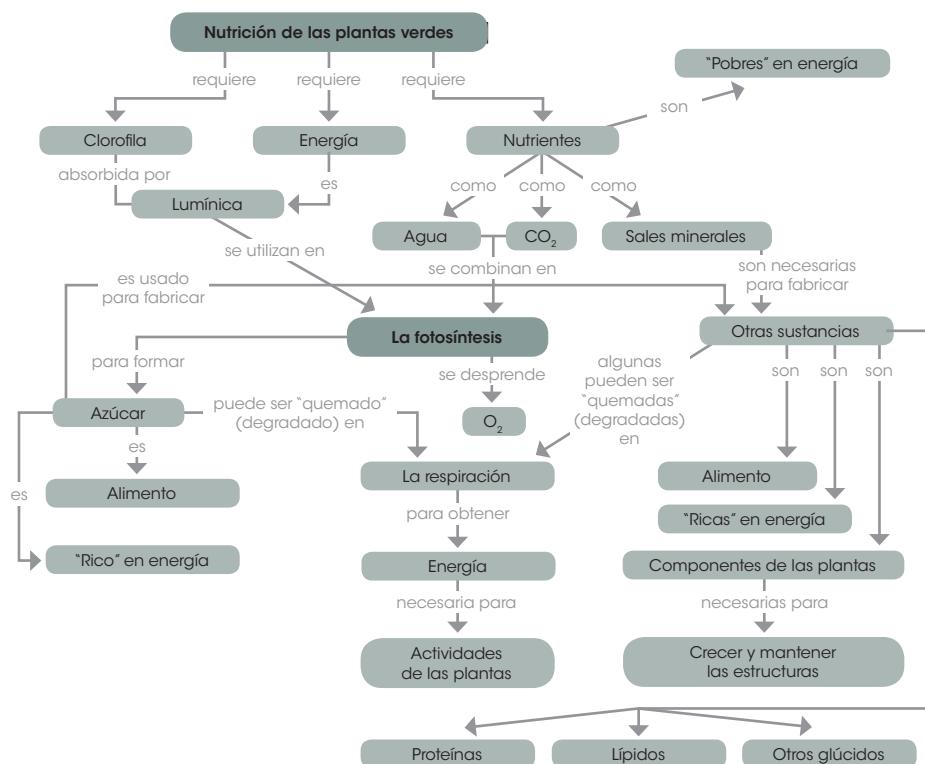


Figura 10. Presentación de contenidos formales mediante mapas conceptuales.

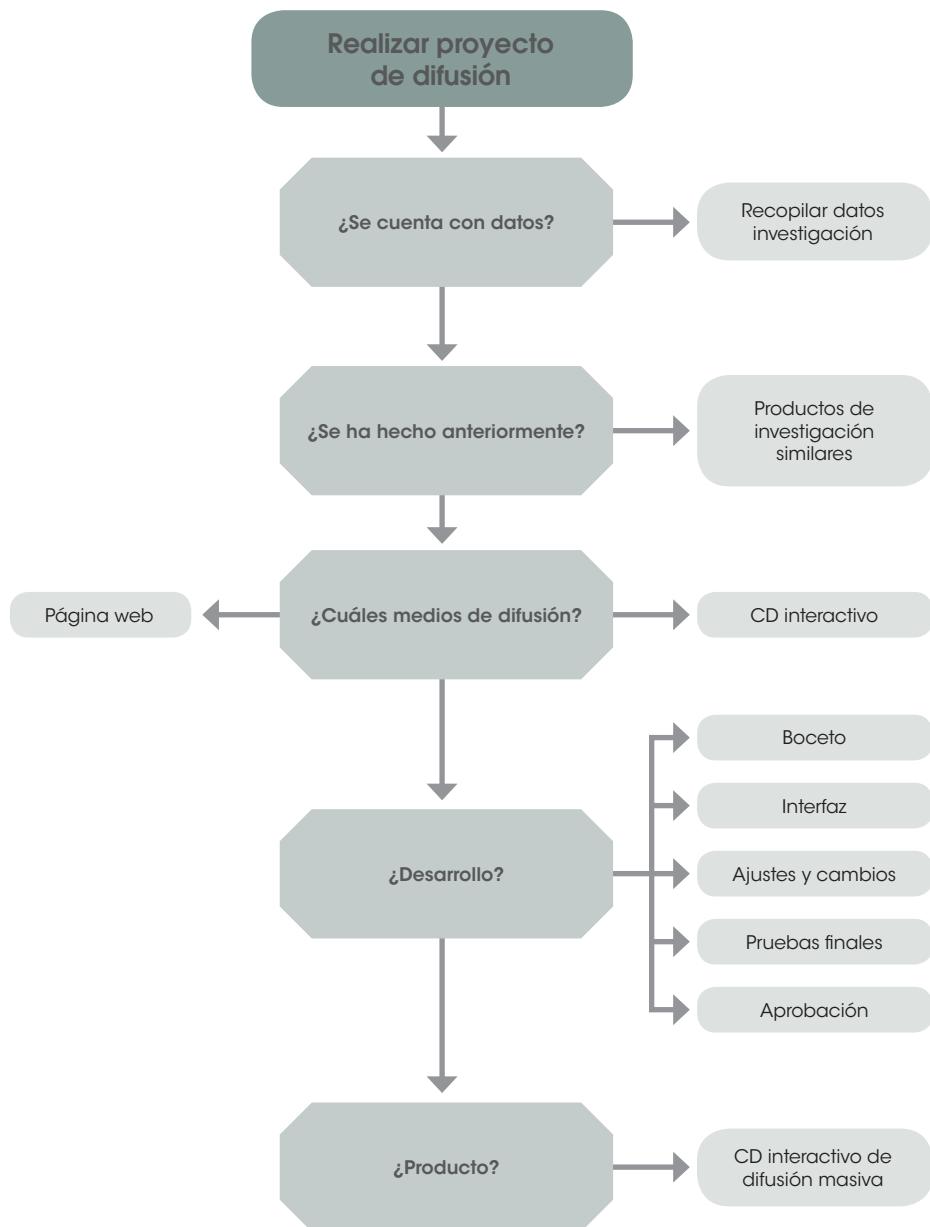


Figura 11. Presentación de contenidos procedimentales mediante diagramas de flujo.

| Ítems | Nunca | Rara vez | Alguna vez | Casi siempre | Siempre |
|---|-------|----------|------------|--------------|---------|
| 1. Te sientes con la obligación de terminar todos tus trabajos escolares una vez que los has comenzado. | | | | | |
| 2. Te gusta competir con los compañeros de tu clase. | | | | | |
| 3. Te molesta tener que esperar a tus compañeros cuando se reúnen para realizar un trabajo en equipo. | | | | | |
| 4. Te sientes muy presionado por llegar puntual a la clase. | | | | | |
| 5. En el horario fuera de clases te sientes presionado por el trabajo escolar. | | | | | |
| 6. Utilizas el fin de semana para realizar tus trabajos escolares. | | | | | |
| 7. Te interesan muchos de los temas a trabajar durante las diferentes clases. | | | | | |
| 8. Te tomas muy en serio tus compromisos escolares. | | | | | |
| 9. Te interesa el reconocimiento de tus compañeros y del maestro cuando participas en clase. | | | | | |
| 10. Te molesta cuando el maestro no organiza su exposición y se dispersa en su explicación. | | | | | |
| 11. Eres muy cuidadoso con los detalles de los trabajos escolares que realizas. | | | | | |
| 12. Te molesta tener que esperar al maestro para iniciar la clase. | | | | | |
| 13. Crees que si te esfuerzas puedes lograr un mejor desempeño escolar. | | | | | |
| 14. Cuando realizan exposiciones por equipos buscas que tu equipo sea el mejor. | | | | | |
| 15. Cuando participas en clase sueles hacerlo de manera rápida buscando concreción. | | | | | |
| 16. Te gusta demostrar o exhibir ante los demás tus logros académicos. | | | | | |

Figura 12. Presentación de contenidos actitudinales mediante escalas de Lickert.

Una vez presentados los contenidos se deben desarrollar de forma sintética y clara. Para ello el profesor puede proponer una redacción propia de los contenidos, o bien utilizar varias fuentes que desarrollen los contenidos deseados. En cualquier caso se presentarán de forma actual, pertinente, ordenada y atractiva para los jóvenes y adultos.

Contenidos de la guía

- Esquema de los contenidos (formales, procedimentales y actitudinales)
- Desarrollo de los contenidos

4. Las actividades de enseñanza y aprendizaje

Las actividades se fundamentan en una metodología pensada por el docente, y que debe considerar: organización de espacios y tiempos, selección y empleo de medios y recursos didácticos, motivación extrínseca y evaluación formativa.

Las estrategias metodológicas se justifican porque al ponerlas en práctica desencadenan la actividad del que aprende, clave para lograr el aprendizaje. Con las estrategias metodológicas podemos seguir dos caminos bien distintos. Por una parte, se puede operar con un amplio espectro de actividades, pertinentes con los objetivos y con la estructura interna de los contenidos; y por otra, planificar esquemas de acción que den pistas sobre distintas actividades, pero sin obligar a una tareas concretas, aunque estas sean tantas que permitan elegir unas u otras según las circunstancias endógenas y exógenas. Generalmente, se opera con dos claves fundamentales en la justificación o legitimación de la multivariiedad de estrategias y actividades para que cada adulto joven pueda encontrar la que más se adecua a sus necesidades y características.

Algunas tareas pueden ser: explicaciones, orientación, incentivación, ayuda, corrección, resumen, trabajo en equipo, proyectos, problemas, mapas mentales, recensiones, comentarios de texto, búsqueda de información, síntesis, desarrollo, etc. Las acciones que propone el profesorado deben calendarizarse, para saber en qué periodo empiezan y terminan, deben especificar cómo se deben ejecutar (individual o grupalmente), deben concretar si son obligatorias, optativas y si sirven para la evaluación o son complementarias. En cualquier caso deben proponerse actividades que estén al alcance del estudiante para

ejecutarlas en relación con el tiempo, dificultad, cantidad y recursos necesarios para desarrollarlas.

Las actividades de enseñanza de la guía

- Actividades introductorias...
- Actividades de desarrollo aplicado...
- Actividades complementarias...
- Calendario de entrega de actividades...

5. Las actividades de evaluación

La guía didáctica debe prever tareas y actividades que sirvan para: (a) verificar la adquisición progresiva de los aprendizajes (evaluación formativa) y (b) comprobar los aprendizajes efectuados por los estudiantes (evaluación sumativa).

Es preciso huir de prácticas sesgadas como aplicar una única prueba de evaluación, evaluar un tipo de contenidos, menospreciar las competencias, evaluar desde un único punto de vista, solo mediante una prueba final.

Cuando pensemos en cómo se va a evaluar la Guía hay que pensar si lo haremos para comprobar los objetivos, las unidades didácticas, los contenidos de los diferentes temas, o por competencias. En cualquier caso el docente debe reflexionar sobre:

- Objeto de evaluación, definido por el “qué evaluar”.
- Finalidad de la evaluación, entendida también como “para qué”.
- Momento de evaluación, que responde al “cuándo”.
- Modelo de evaluación, referido al “cómo evaluar”.
- Instrumentos de evaluación, concretados en el “con qué evaluar”.
- Agentes de evaluación, que supone la delimitación del “quién evalúa” o quién participa en el proceso.

Además, el docente deberá considerar cuáles son los referentes de la evaluación, qué criterios se usarán y qué indicadores. Finalmente, advertir que las tareas y actividades de evaluación deben ser corregidas y devueltas a los

estudiantes en un plazo breve, ya que la retroalimentación de las evaluaciones es fundamental para la reorientación del aprendizaje y su eficacia.



2.4. Actividades

2.4.1. De aplicación

AA1

Plantee un estudio de caso para su grupo de aprendizaje. Recuerde los pasos para el desarrollo de la técnica y atienda a las funciones del profesor como factor de motivación.

AA2

Piense en una temática concreta de su ámbito docente. ¿Cómo la enseña a su grupo de aprendizaje? ¿Puede imaginarse una nueva forma de enseñar esa temática? Plantéese el trabajo de esa temática concreta mediante el modelo ABP ¿Cómo lo haría?

AA3

Plantéese una de las posibles situaciones problemáticas surgidas en/con su grupo de aprendizaje. A continuación, trátese de plantear cómo se abordaría la situación con el grupo de aprendizaje según las premisas de la acción tutorial colaborativa.

AA4

Analice el proceso de evaluación que aplica con su grupo de aprendizaje. ¿Responde a los principios y criterios de una evaluación como estrategia de aprendizaje orientada a proceso? ¿Qué cambios le plantea?

AA5

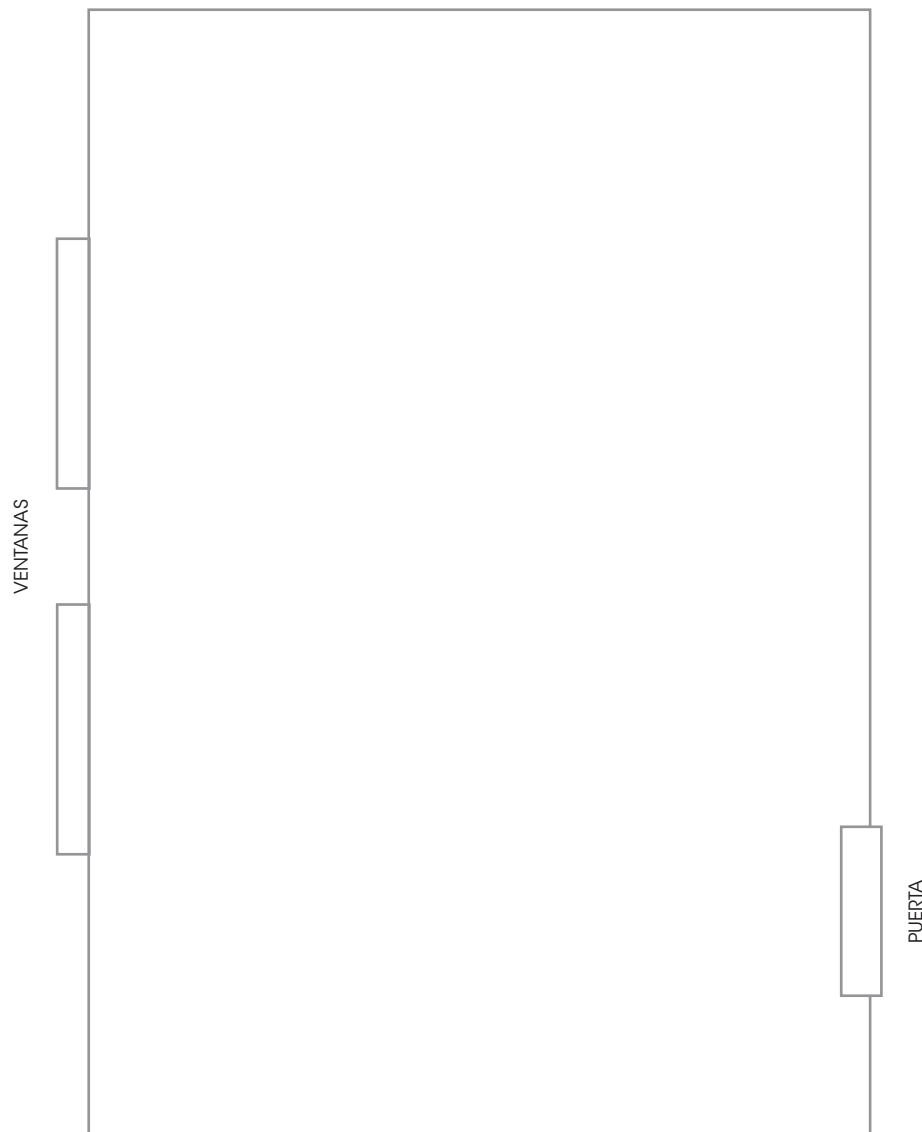
A continuación, seleccione una de las estrategias comentadas en el apartado 3.2 del presente módulo y piense en su aplicación en su contexto de trabajo y grupo de aprendizaje ¿Por qué ha seleccionado esa estrategia?

AA6

Hemos visto como la distribución del espacio en el aula es un aspecto fundamental para promover un aprendizaje de calidad en el estudiante. Compare las figuras 2 y 3 del apartado 3.1 de este módulo y concretando, especialmente, el tipo de enfoque didáctico asociado a cada una de ellas.

AA7

A partir de las reflexiones realizadas con motivo de la AA1, imagíñese un aula vacía y elabore una propuesta de distribución del mobiliario y el material. Justifique su respuesta.



AA8

De acuerdo con los condicionantes del horario comentados en estos materiales y considerando la realidad de su centro educativo, así como las características de su participante en la formación, elabore un horario escolar para un nivel medio de su institución escolar. Justifique las opciones tomadas.

AA9

Elabore la Guía didáctica de una de las asignaturas que usted esté impartiendo actualmente. Recuerde que debe contener:

- Presentación
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades de enseñanza y aprendizaje
- Actividades de evaluación

2.4.2. De desarrollo

AD1

Elabore un mapa conceptual de la unidad donde se recojan los 20 términos más significativos de esta.

AD2

Tal y como se desprende de los contenidos del módulo, no existe una solución única sobre la propuesta de jornada escolar. Cada contexto es diferente y esto nos obliga a reflexionar sobre cuáles son las mejores opciones en cada caso. En el siguiente artículo, Rafael Feito reflexiona sobre la conveniencia o no de una jornada continuada en los centros educativos. Reflexione sobre la realidad de su contexto y justifique qué tipo de jornada escolar se acomodaría mejor a su centro escolar:

Feito Alonso, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. Cuadernos de pedagogía, (365), 74-79. Disponible en <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/jornada/rafaelfeitocp365.pdf>

AD3

Piense en una o varias situaciones de E-A que haya vivido. A continuación, trate de identificar los factores/variables motivacionales de cada una de las situaciones expuestas. ¿Qué modificaría de la/s situación/es de aprendizaje analizada/s?

AD4

¿Es la acción tutorial un elemento inherente a su actuación como docente? A partir de las modalidades de tutoría (acción tutorial) presentadas, trate de analizar si en su práctica docente habitual se da alguna de ellas. A continuación, plantéese de qué manera podría desarrollar la acción tutorial en su práctica docente. ¿Qué le aportaría?

AD5

Reflexione sobre cada una de las estrategias planteadas. ¿Qué le pueden aportar a su práctica docente? ¿En qué permiten mejorarla? ¿Cómo cree que inciden en la prevención de la deserción?

AD6

Se inicia un nuevo curso en el colegio nocturno La Piña, un centro educativo con pocos conflictos de convivencia, aunque con algunos problemas relacionados con las bandas juveniles que se apostan a las afueras del centro con la idea de vender y tratar con drogas. En raras ocasiones hay problemas de violencia, aunque las bandas callejeras a veces ingresan al interior del colegio con intención de robar algún computador, golpear a algún alumno o atemorizar a los más jóvenes. Como el consumo de drogas puede ser un problema, la dirección ha establecido una serie de medidas de control y presencia policial que no gustan a todos los miembros de la comunidad escolar.

La Piña es un colegio nocturno que utiliza las instalaciones de una escuela de secundaria diurna. Está en el centro de una pequeña ciudad de la provincia de Heredia. El entorno socioeconómico es relativamente pobre y los trabajadores del municipio se dedican especialmente a trabajos temporales como la recogida de la piña o el trabajo manual en dos fábricas de muebles de madera. El turismo es escaso en esa zona.

Las instalaciones escolares son muy viejas. Incluso las condiciones estéticas de higiene y limpieza son muy escasas. Además, como el edificio y las aulas se usan ininterrumpidamente desde las ocho de la mañana a las diez de la noche, hacer trabajos de mantenimiento es muy complicado. La sensación que hay en la escuela es de dejadez, especialmente en las aulas, donde la disposición de sillas y mesas, murales y otros recursos didácticos no tienen ninguna disposición racional, didáctica o motivadora.

Para la profesora Jolgorio es su primer año en una escuela de horario nocturno con alumnos adultos, aunque lleva ya siete años de profesora en colegios diurnos de la capital, donde imparte docencia a jóvenes de secundaria.

Unas semanas antes de que los alumnos inicien las clases empieza a planificar las diferentes sesiones de trabajo con la idea de tener bien planificados los primeros meses del curso. Para facilitarse el trabajo ha optado por aprovechar todos sus materiales didácticos que ha venido utilizando en los últimos años (ejercicios teóricos, fichas de actividades individuales, exámenes tipo test, por citar algunos); así solo debe reordenar sus recursos docentes para aplicarlos a sus nuevos alumnos del nocturno. Sus actividades docentes se centran en las especialidades de lenguaje y comunicación.

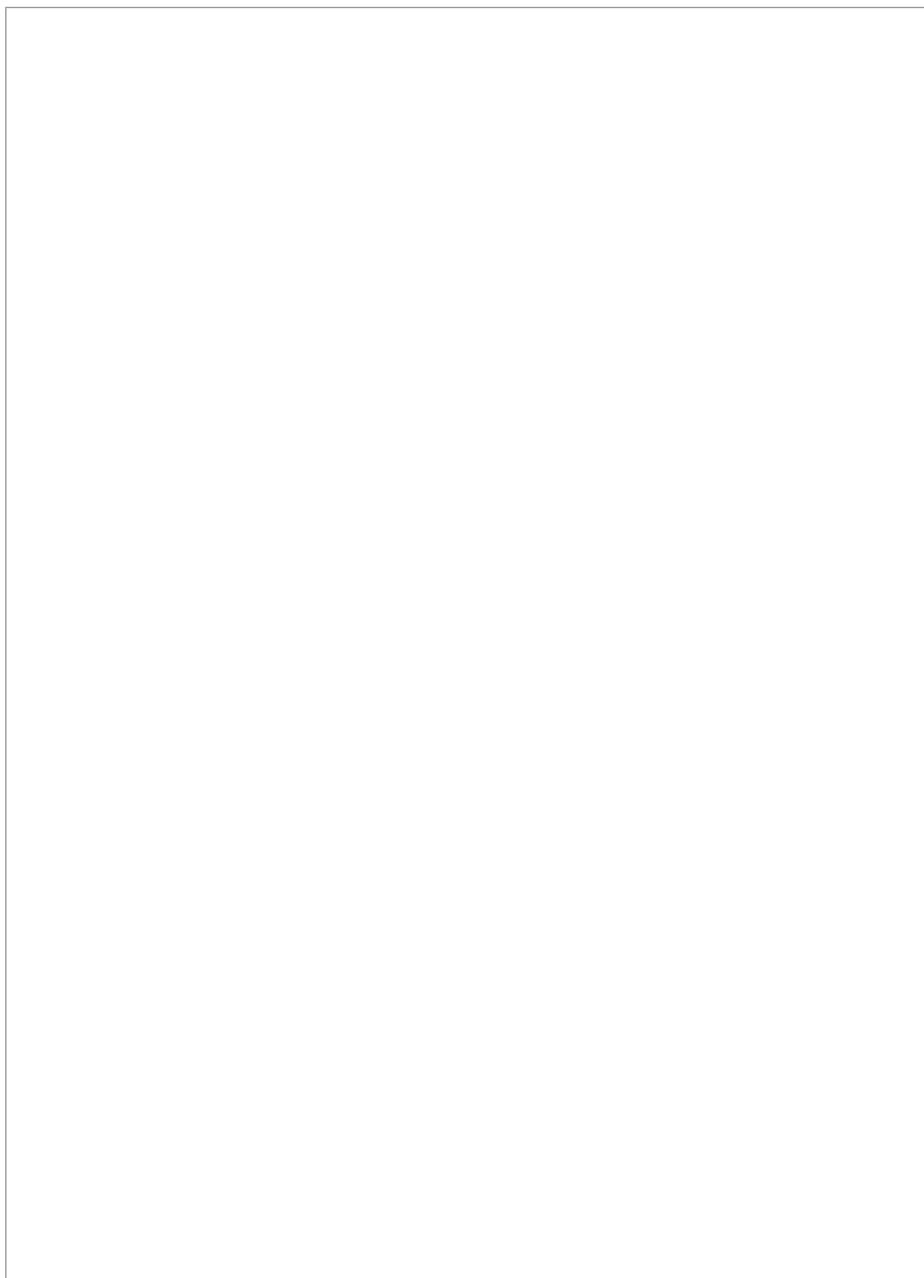
Durante las primeras semanas del curso tiene más de 40 alumnos en su clase y una alta asistencia. Cada día aplica según lo programado algunas actividades, ejercicios y explicaciones según lo planificado, tal y como estaba haciendo desde los últimos siete años anteriores. Hasta que tras el primer mes de curso se percata que la asistencia es muy irregular; el grupo que asiste de forma regular es de unos 25 estudiantes, aunque hay días que son 18.

| | |
|-----|---|
| AD6 | <p>La profesora Jolgorio no es consciente de los problemas que implica que tantos alumnos deserten del aula y no asistan de forma regular hasta que propone la primera evaluación de su ramo: de los 40 alumnos matriculados, hicieron el examen 25 de los que aprobaron solo 8.</p> <p>Tras este desastre, ella se siente muy decepcionada e incluso avergonzada cuando debe explicar a sus colegas del consejo de profesores que en su primera evaluación no han superado la prueba 32 alumnos de 40. Para ella es la primera vez que sus estudiantes obtienen unas calificaciones tan bajas y debe dar tantos reprobados lo que le lleva a plantearse la siguiente cuestión: ¿Por qué se ha dado esta situación? ¿A qué ha podido deberse?</p> <p>Decidida a cambiar el rumbo de las cosas, decide hablar con un colega de departamento, Cruz, que tiene una amplia experiencia en escuelas y colegios de nocturno. Al día siguiente quedan los dos profesores antes del inicio de las clases para tomar un café. Cruz le dice que antes de poder valorar la situación necesita que le responda a tres cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo planificas tus clases?<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación se plantea?• ¿Cómo se conjuga la prescripción curricular (obligatoriedad) con la adaptación a las necesidades del grupo clase (motivación, adecuación y creatividad)?2. ¿Cómo motivas a tus alumnos y mantienes su motivación para el aprendizaje?<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo hace para conocer a su grupo de estudiantes (cómo aprenden, qué motivos les lleva a aprender, etc.)?• ¿Qué hace para tratar de captar, mantener y afianzar la motivación del grupo con relación con el aprendizaje?3. ¿Cómo has organizado el espacio y el tiempo para que la planificación y la motivación sean más efectivas?<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo distribuiría el espacio (pupitres y otro mobiliario) para atender a la planificación realizada y contribuir a la motivación de los participantes en la formación?• Considerando los condicionantes normativos ¿qué distribución del tiempo podría hacerse durante la jornada escolar para facilitar el desarrollo de propuestas didácticas (ej. actividades, agrupamientos) que mejoren el rendimiento de los participantes? |
|-----|---|

AD6

Clarificadas las respuestas a las preguntas formuladas, ambos deciden buscar soluciones y diseñar una estrategia de intervención pero:

¿Cómo hacerlo? ¿Qué estrategia de intervención sería la más adecuada a la situación planteada?



3

El centro educativo como contexto para la intervención (Módulo III)

Joaquín Gairín Sallán
Joan Agelet Profitós
María Navarro Casanovas

3.1. Introducción

La actividad formativa y docente en sus diferentes manifestaciones se desarrolla de forma contextualizada en un doble entorno social e institucional. Así, el conocimiento de ambos contextos es ineludible para cualquier proceso de gestión de la calidad, innovación, diseño de escenarios y actividades de formación o de perfeccionamiento profesional.

El presente módulo se focaliza en el contexto institucional, presentando sus características y profundizando en los procesos de intervención con los estudiantes adultos. Por una parte, se analizan las peculiaridades de los centros educativos como organizaciones y el sentido que tiene el trabajo colectivo dentro de ellos; por otra, se plantea la necesidad de elaborar planes de intervención y, concretamente, se profundiza en los planes de acción tutorial.

Admitir la importancia de las organizaciones no es tanto reconocer la supremacía de estas sobre los individuos como y sobre todo admitir que la dependencia de la persona respecto a las organizaciones aumenta a medida que las sociedades se hacen más complejas. Seguramente, encontraríamos un alto consenso en admitir que las sociedades más evolucionadas son las que tienen organizaciones más desarrolladas, siempre y cuando estas mantengan la vinculación social que justifica su origen y existencia.

La autonomía individual depende también del tipo de organizaciones consideradas y aún del modelo de sociedad en la que se encuadran. Así, por ejemplo las sociedades pluralistas tienen una mayor flexibilidad para aceptar los diversos planteamientos de sus componentes. Pero, sea como sea, se comprende que los profesionales ejercen, habitualmente, sus actividades en el marco de una organización que puede, según como se organice, posibilitar o limitar su actividad.

Todo ello justifica el estudio de las organizaciones, que puede ser abordado desde diferentes perspectivas pero donde no debe faltar una reflexión sobre los procesos internos y sus resultados. Reflexión e investigación deben permitir la elaboración de modelos explicativos de las realidades organizativas y la generación de un cuerpo teórico consistente, que, en esencia, constituye lo que ha constituido la disciplina científica que analiza las organizaciones.

El profesorado debe comprender la dinámica de lo institucional para orientar óptimamente el desarrollo de sus funciones que están ligadas íntimamente a la actividad académica de las instituciones de formación.

El contenido del Módulo atiende así a tres grandes temáticas. La primera de ellas hace referencia al análisis del sentido, naturaleza y contenido de los centros educativos como organizaciones; la segunda se centra en identificar algunas estrategias de intervención que puedan servir para lograr centros de adultos de mayor calidad; y la tercera se focaliza en el Plan de Acción Tutorial como síntesis del conjunto de intervenciones que una institución puede hacer para ordenar la atención e intervención con sus estudiantes.

El desarrollo de los contenidos se acompaña de llamadas de distinta naturaleza que le pueden servir tanto de síntesis y resumen de lo tratado como de elementos para profundizar a partir de las lecturas y actividades propuestas.

Las referencias básicas de este módulo son otros textos anteriores de Gairín (1994, 1996, 2005, 2010 y 2011, principalmente) consultables en el apartado de Bibliografía. A ellos remitimos para profundizar en cualquiera de los contenidos planteados y para ampliar las referencias bibliográficas.

3.2. Esquema de contenido



3.3. Temáticas

3.3.1. El centro educativo como espacio de formación

¿Los centros educativos, qué sentido adquieren en la sociedad actual?, ¿Cuáles son sus componentes relevantes?, ¿qué planteamientos teóricos sustentan su dimensión científica y práctica?, son algunas de las cuestiones que nos planteamos a continuación. No olvidamos, al respecto, que los profesores trabajan en centros educativos que se organizan de una manera determinada y que un mayor conocimiento de su realidad les ayudará a comprender y utilizar mejor las organizaciones.

a. El centro educativo como realidad compleja

Plantearse el concepto y sentido que adquieren las organizaciones educativas en la sociedad actual no solo ha de servir para conocerlas mejor, sino también para comprender su papel social. Especialmente, las reflexiones que puede hacerse adquieren un sentido específico cuando revisamos la realidad de los centros educativos de personas adultas, debido a sus particularidades, la misión social que desempeñan, la estructuración que hacen de sus recursos, sus dinámicas específicas, etc. Partimos, al respecto, de un esquema básico que guiará al lector en el análisis de su propio contexto.

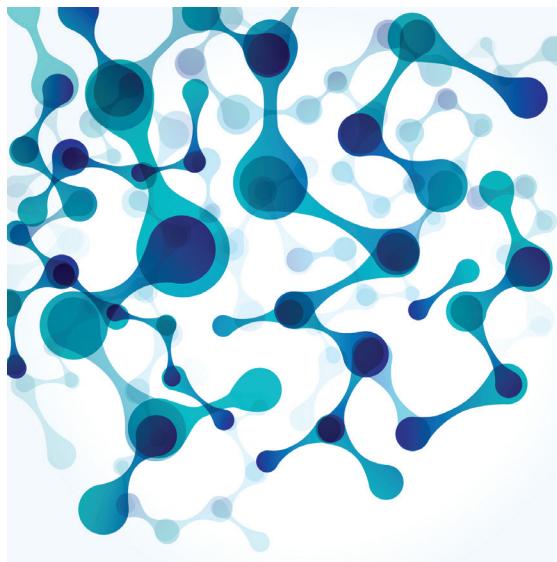
b. Concepto y sentido de la organización de centros educativos

Abordar el ámbito de “lo organizativo” se asocia rápidamente a serie de rasgos caracterizadores: la polisemia del término, las posibles adjetivaciones del mismo, las implicaciones teóricas y aplicativas, la complementariedad de estas últimas, etc., que obligan a unas clarificaciones iniciales.

Los sentidos que tiene el término de organizar son varios. En primer lugar, aparece como algo dinámico (*acción*) y estrechamente vinculado con la práctica (*obra*), en el sentido de búsqueda de la aplicabilidad a los hechos y situaciones concretas. En segundo lugar, su carácter instrumental determina un proceso de actuación regulado, que busca cierta eficiencia y que desecha la mera actividad sin ninguna finalidad. Por último, la organización, como teoría

y práctica, supone ordenación de una realidad y, consecuentemente, adecuación de los elementos que en ella intervienen.

La Organización como ámbito de reflexión se centra en el estudio de las organizaciones formales, aunque atiende también a los procesos informales (relaciones al margen de la estructura existente y por medio de las cuales se canalizan insatisfacciones, expectativas no cumplidas, intereses varios, etc.) en la medida en que influyen en éstas. Esta ordenación aplicada de manera sistemática a una realidad compleja puede generar estructuras y formas de hacer, dando origen a las organizaciones.



Hablamos del **centro educativo como organización** en la medida en que participa de los atributos y componentes que se asignan a las organizaciones. De manera más concreta, podemos aludir a la existencia de:

- Fines, objetivos y propósitos, que orientan la actividad.
- Grupo de personas con relaciones interpersonales ordenadas.

- Realización de funciones y actuaciones que tiendan a la consecución de unos fines determinados.
- Búsqueda de eficacia y racionalidad.

Pero, además, los centros educativos tienen unas connotaciones que los hacen diferentes a otras organizaciones. Las particularidades provienen de sus características como *realidad social*, como *comunidad* y como *organización*.

El centro educativo como *realidad social* abierto al entorno sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar en su actuación: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes.

Considerarlo como *comunidad* supone pensar en la existencia de diferentes personas con diferentes roles y necesidades, pero con intereses comunes respecto al proceso formativo que se realiza.

La especificidad como organización se relaciona con:

- Las funciones que se le asignan (facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.
- Los colectivos de personas que incluyen son también variados (profesores, estudiantes, psicopedagogos, gestores, etc.) en sus objetivos y en sus intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, etc. que dificultan el aprovechar al máximo las ventajas de una cultura referencial común.
- Sus miembros no han sido seleccionados previamente, suelen tener la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.
- Existe multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas (rural/urbano; centros grandes/pequeños; centros de formación general/formación técnica, etc.).

Como *realidad organizativa*, también se indican como rasgos característicos los siguientes:

- Vulnerabilidad. La debilidad del sistema no solo es debida a factores internos, también obedece a la influencia externa. El carácter abierto del centro educativo frente al entorno le hace susceptible a los cambios del mismo.
- Indefinición de metas. El centro escolar es una organización a la que la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Pero, más allá de esta variedad, hay una falta de priorización, además de la ambigüedad que les acompaña.
- Naturaleza de las metas. La pretensión educativa esencial contribuye a la indefinición de las metas, pues afecta a un ámbito -lo educativo- difícilmente categorizable y por esencia complejo. Además, la naturaleza de lo educativo exige el mantenimiento de valores que atañen al modelo organizativo; así, por ejemplo, el carácter no competitivo que define a las organizaciones educativas conlleva, a menudo, poco interés por innovar y un bajo nivel de investigación.
- Ambigüedad de tecnologías. La actividad formativa no puede caracterizarse de manera óptima y depende de situaciones y circunstancias que casi siempre derivan a la particularidad individual.
- Falta de preparación técnica. La complejidad de la realidad escolar y de la tarea formativa hace inviable la existencia de un modelo único de profesor y, por lo tanto, de una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Se precisa, ante esa realidad difusa, de un profesional que pueda desenvolverse en la ambigüedad y, además, que sea capaz de redefinir acciones en ese contexto y de actuar con flexibilidad.
- Debilidad del sistema. El conjunto de factores citados justifica el que algunos autores caractericen los centros educativos como realidades débilmente estructuradas. Amplitud de la organización informal, contraposición de estructuras y metas, indefinición de funciones, etc. contribuyen a establecer relaciones sutiles y no necesariamente estables entre los diferentes componentes del sistema.

Todo ello hace que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto (se mueven entre dos extremos) (tabla 9), lo que les hace con frecuencia débiles organizativamente, al mantener su unidad precariamente a partir de una

base común mínima o por el establecimiento de requisitos formales externos (horario, usar el mismo nombre de centro, pertenecer al mismo territorio, etc.).

Tabla 9. Imágenes extremas de una realidad escolar (elaboración propia).

| Modelo burocrático | Modelo anárquico |
|--|--|
| Objetivos definidos y aplicados racionalmente. | Ausencia de metas claras. Objetivos individuales. |
| Sistema formal de control, apoyado en política educativa, leyes y planes de estudio. | Funcionamiento aislado de profesores y alumnos. No hay control, tan solo consejos. |
| Sistema de coordinación establecido. | Aceptación de que cada miembro es capaz de resolver su tarea. |
| Sistema cerrado frente al entorno | Sistema abierto frente al entorno |



Bajo planteamientos diversos de carácter cultural, socio-crítico, dialéctico u otros, también se están estructurando imágenes alternativas de los centros educativos como organizaciones. La tabla 10 sintetiza algunas aportaciones de Coronel et al. (1994, pp. 20-32), que nos permiten apreciar los rasgos más característicos de estos nuevos planteamientos. A ellas se han añadido las referencias que hace Sáenz (1993, pp. 23-24) a la escuela como ecosistema¹⁰.

Todas estas singulares diferencias hacen que las organizaciones escolares sean consideradas especiales y necesarias aún de estudios propios. Pretender en estas circunstancias mejorar una realidad tan compleja no parece una tarea fácil si se consideran los múltiples elementos que la configuran. No obstante, centrar el cambio en la exclusiva acción individual de las personas resulta insuficiente, dado el carácter totalizador de la realidad, que hace que cualquier actuación individual en los centros educativos desencadene efectos sobre los demás elementos del sistema.

Los centros de personas adultas exigen, además, considerar los grupos diferenciados de edad, circunstancias personales y profesionales variadas, modelos curriculares centrados en la experiencia de la persona y que consideran su baja autoestima, entre otras.

Tabla 10. Metáforas de los centros educativos como organizaciones.

| Caracterización de la escuela | Características | Autores representativos |
|--------------------------------------|---|-------------------------|
| Organización débilmente estructurada | <ul style="list-style-type: none"> • Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. • Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno. • Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles. • Los profesores poseen amplios márgenes de actuación. | Weick (1976) |

¹⁰ Para identificar las obras de autores citadas y también referenciadas en la tabla 10, ir a las obras referenciadas de Gairín.

| Caracterización de la escuela | Características | Autores representativos |
|--|---|---|
| Construcción social y un orden negociado | <ul style="list-style-type: none"> La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos. Para entender esta acción debemos conocer sus bases psicosociales. Los individuos reinterpretan el mundo social. El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural. | GreenField (1986) Smircich (1985) Geertz (1989) |
| Arena política | <ul style="list-style-type: none"> La vida organizativa está sometida al conflicto. La acción organizativa está cargada de intencionalidad política. El concepto central es el de poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimidad. Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros juegan en la configuración organizativa. El poder se construye en la relación con los demás miembros | Ball (1990) |
| Cultura | <ul style="list-style-type: none"> Es importante la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes. Cultura = conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones. Importancia de: Análisis dialéctico. Dimensiones psicodinámicas. Destrezas de interpretación. Interdisciplinariedad. | Beates (1987, 1992) |
| Anarquías organizadas | <ul style="list-style-type: none"> La escuela posee metas poco claras. Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos. La tecnología que se utiliza es difusa. La participación humana es altamente fluida y dispersa. La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas. | Meyne y Rowan (1978) |
| Ecosistema | <ul style="list-style-type: none"> El contexto adquiere una fuerza determinante. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. Primacía del mundo representativo frente al operativo. Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes. | Santos (1990) Lorenzo (1993) |

c. Componentes y dinámicas en la organización de centros educativos

La consideración del centro educativo como totalidad es relativamente reciente. Tradicionalmente, la preocupación por la mejora de la calidad educativa se ha centrado en la intervención sobre el profesorado, con la idea de que era suficiente para lograr una mejora en los rendimientos de los estudiantes. El seguimiento de la eficacia de la formación permanente vinculada a esos planteamientos ha demostrado, no obstante, su insuficiencia. Y es que la actuación del profesor, planteada de manera individual, queda a menudo contrarrestada y anulada por la existencia de contextos desfavorables u opuestos a nuevas formas de actuación pedagógica. La consideración del centro como totalidad remarca la imposibilidad de actuar sobre uno de sus componentes sin considerar las vinculaciones que pueden existir con otros.



Los nuevos planteamientos consideran el centro educativo como unidad de análisis y de intervención, desplazando la problemática sobre la innovación y

el cambio a la determinación de los elementos claves en el funcionamiento institucional. Una somera aproximación nos permite considerar:

- La dimensión estática (objetivos, estructura y sistema relacional).
- La dimensión dinámica (dirección y funciones organizativas).
- Las concepciones que se aplican en su ordenación.
- La influencia del entorno, al incorporar referencias al sistema (escolar, social, etc.) y recoger las finalidades/ funciones que se asignan a los centros educativos.

La situación ideal se da cuando las personas comparten los valores de la organización y las estructuras son coherentes con los objetivos establecidos. No obstante, a menudo surgen disfunciones debido a que las estructuras no evolucionan tan rápido como se modifican los objetivos o bien porque las personas no siempre utilizan adecuadamente las estructuras o comparten los valores imperantes en la organización. Se hace necesario arbitrar, en estas circunstancias, mecanismos de acción que disminuyan y eviten, si es posible, las disfunciones que se producen.

Esta es una de las tareas típicas que los directivos deben abordar, al intervenir y dinamizar los procesos de planificación, distribución de tareas, ejecución, coordinación y control con el propósito de incidir en la mejora institucional. Por último, la ordenación y el funcionamiento de la organización quedan condicionados por las posibilidades y limitaciones que permite el sistema administrativo o estructural del que dependen; también, por las funciones que la sociedad les asigna y por lo que intrínsecamente caracteriza a la naturaleza del hecho educativo (figura 13).

Los Planteamientos Institucionales

Todas las organizaciones persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad. La referencia a la existencia de una dirección, de un sentido, es intrínseca al término organización, y aparece en todas las conceptualizaciones que se realizan sobre el mismo.

Cuando hablamos de metas, valores, objetivos, finalidades o propósitos, soslayando las diferencias conceptuales y semánticas que se puedan establecer,

estamos definiendo lo que pretende la organización, lo que quiere conseguir y, al mismo tiempo, describimos lo que es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones. De alguna manera, se están definiendo las “misiones” y los valores de organización.

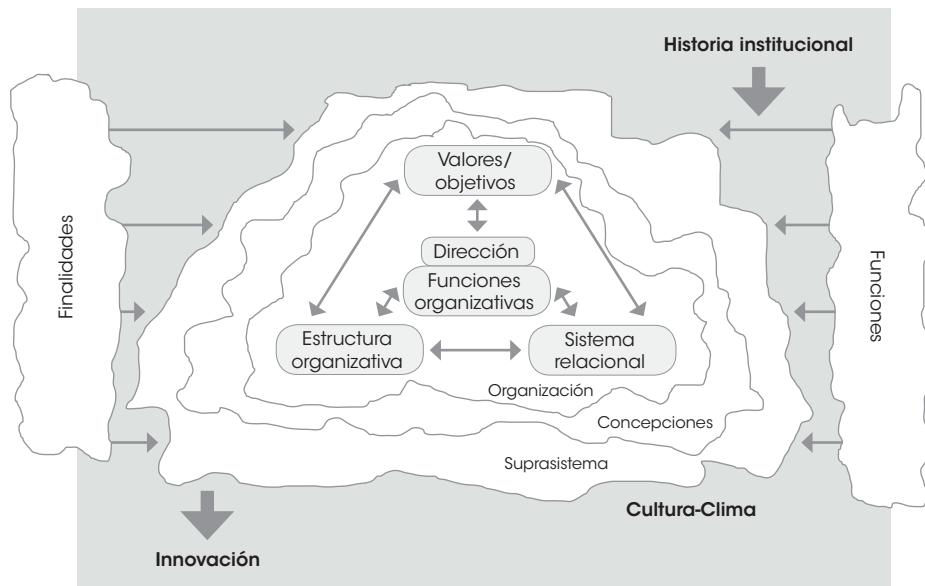


Figura 13. Elementos constitutivos de un centro educativo como organización.

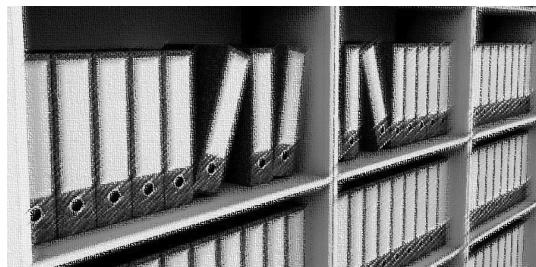
La definición y el establecimiento explícito de metas comunes en las instituciones, además de favorecer su cumplimiento por la información que proporciona, sirven a los siguientes objetivos:

- Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherentes y coordinadas para todos los miembros de la comunidad educativa.
- Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación.
- Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzos estériles.
- Favorecer la delimitación de esfuerzos y ayudar a la realización profesional y al crecimiento personal de los recursos humanos.

- Permitir procesos de evaluación.
- Explicitar la cultura del centro.
- Evitar la improvisación y la rutina.
- Facilitar la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, si el proceso se hace participativo, y permite la confluencia de intereses.
- Orientar a las personas que se incorporen al centro educativo.
- Garantizar la coordinación y continuidad en las actuaciones.
- Configurar progresivamente una escuela con personalidad propia.
- Dirigir procesos de innovación.

Si bien es verdad que los centros educativos siempre han tenido objetivos comunes, muchas veces han sido generales e implícitos. Lo que ahora se propone es la necesidad de explicitarlos por escrito, ya que, aunque existan, se hace difícil constatar su realización al no corresponder siempre los hechos con las intenciones o con las declaraciones.

Una concreción del Proyecto de Centro que conecta con las exigencias administrativas de muchos países es la que diferencia entre planteamientos institucionales a medio-largo plazo y a corto plazo. Los primeros, de carácter estratégico, deben garantizar una cierta estabilidad de los planteamientos, mientras que los segundos, de carácter operativo, han de favorecer su realización. Un esquema de esta distribución sería la que se recoge en la figura 14, considerando que puede variar la nomenclatura y las agrupaciones en los distintos sistemas educativos.



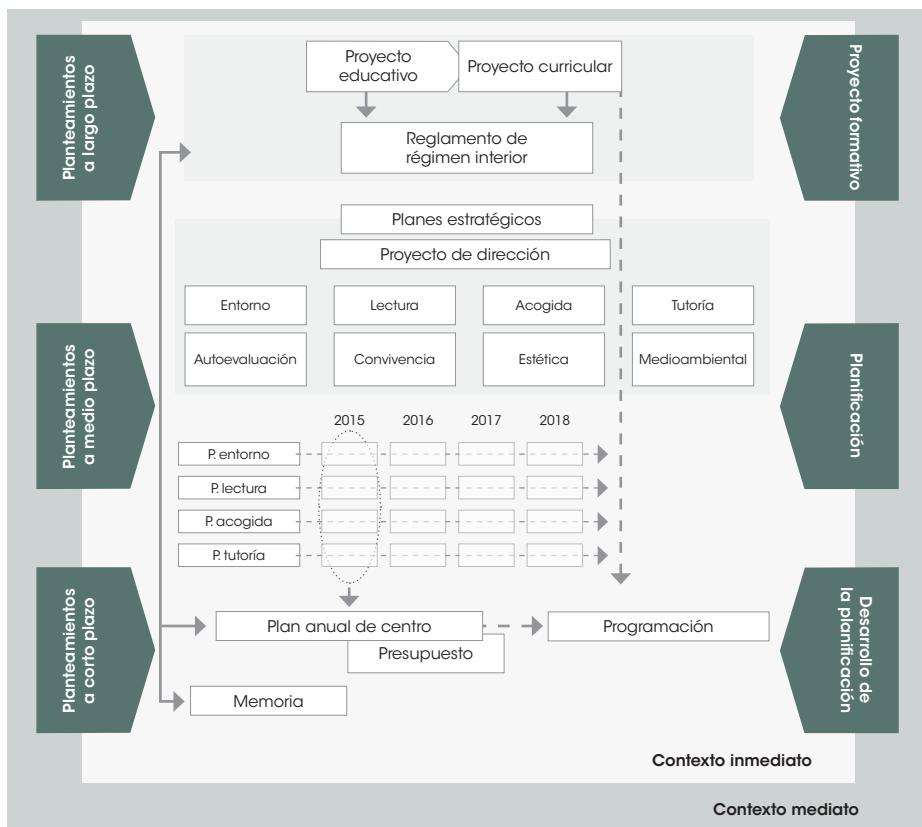


Figura 14. Documentos configuradores del Proyecto de Centro.

El Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y el Reglamento de Régimen Interior, con estas u otras parecidas denominaciones, constituyen los documentos más representativos de las instituciones escolares y actúan como directrices con espíritu de permanencia.

El Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) explicita valores, pautas de conducta, actitudes, etc., que todos los miembros de la comunidad escolar asumen conscientemente, consensuando la necesidad de trabajar para realizarlo. En este sentido, en su elaboración, seguimiento y valoración, pueden y han de

participar todos los miembros de la comunidad educativa independientemente del estrato al que estén adscritos, ya que nadie puede arrogarse frente a los demás la exclusividad de la *verdad absoluta*. Se trata, en todo caso, de buscar la intersubjetividad a partir de la subjetividad individual.

El Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), como concreción del currículo surge como un documento que ordena a nivel de centro educativo el conjunto de experiencias que han de permitir la potenciación de determinados valores. El P.C.C. o proyecto formativo tiene su concreción en la programación del profesor y frente al P.E.C. se caracteriza por su menor estabilidad (ya que se basa en hipótesis sobre la enseñanza que se debe ir confirmando) y por su extensión (habitualmente es de etapa).

El diseño y realización del currículo, entendido como la planificación, proceso y evaluación de las experiencias de aprendizaje, permite definir explícitamente la acción didáctica y las actuaciones organizativas que le acompañan. Los conocimientos técnicos relativos a la psicología de la persona adulta, al diseño instructivo, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a los procesos metodológicos y a otros que exige, delimitan un campo específico de discusión para aquellos que lo posean; esto es, los técnicos.



El P.E.C., igual que el P.C.C., exige el establecimiento de ciertos procedimientos o métodos de actuación que posibilitan la realización operativa de algunas de sus propuestas. Surge así el Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) como un elemento normalizador que regula el régimen de una institución y que va a posibilitar la aplicación en la práctica del P.E.C. y del P.C.C. por medio de la formalización de la estructura del Centro y del establecimiento de reglas, preceptos e instrucciones por medio de las cuales se ordena la convivencia del colectivo.

La operatividad de los planteamientos contenidos en los documentos citados exige su concreción en otros documentos más operativos. Los *planes estratégicos* que hacen algunas instituciones o los *proyectos de dirección* son un primer nivel de operatividad; como también lo pueden ser los planes específicos a varios años realizados, como puedan ser, por ejemplo, los planes de entorno, los planes de autoevaluación institucional o los planes de desarrollo lingüístico. De manera más específica, podemos considerar la Programación General de Actividades del Centro (P.G.A. o Plan Anual), el Presupuesto Anual y la Memoria.

El *Plan Anual del Centro* puede considerarse como la planificación organizativa que una organización educativa realiza para un periodo determinado, normalmente un curso escolar. Por medio de él se busca desarrollar aspectos de los planteamientos institucionales a medio-largo plazo, al mismo tiempo que se atienden las necesidades implícitas de la organización.

La previsión de gastos que conlleva la realización de las actuaciones planificadas se recoge en el *Presupuesto*, que garantiza, mediante el aporte de medios económicos, la posibilidad de desarrollar todos los aspectos de la planificación realizada.

Las diversas *Programaciones* del aula que realizan los profesores, y que en sí mismas no constituyen un documento de gestión institucional, se nutren, por una parte, del P.C.C. y, por otra, de las prioridades que el plan anual haya establecido. La *Memoria*, por último, es un indicador, en lo que tiene de evaluación de actuaciones realizadas y propuestas (plan anual), para mejorar la estructura y funcionamiento de los centros educativos.

Una síntesis de la relación entre los distintos documentos puede verse en la tabla 11.

Tabla 11. Relación entre los diferentes documentos de planeación institucional.

| | Objeto | Naturaleza | Contenido | Nivel de participación |
|--------------------------------------|--|---|---|-------------------------------------|
| Proyecto educativo | Planteamientos educativos de carácter general. | Ideológica y estructural. Organizativa. | Principios de identidad. Objetivos institucionales. Organigrama general. | Miembros de la Comunidad Educativa. |
| Proyecto curricular | Delimitar estrategias de intervención educativa. | Técnico-didáctica. | Objetivos y contenidos por áreas o ciclos. Criterios metodológicos y de evaluación. | Profesorado, técnicos. |
| Reglamento de régimen interno | Ordenar la práctica. | Normativa. Organizativa. | Organigrama desarrollado. Ordenación del uso de recursos. Derechos y deberes. Procedimientos. | Miembros de la Comunidad Educativa. |
| Plan anual | Ordenar la actividad del centro en función de prioridades. | Organizativa. | Objetivos, acciones, recursos, responsables, evaluación, temporalización. | Miembros de la Comunidad Educativa. |
| Presupuesto | Distribuir recursos económicos de acuerdo con prioridades. | Organizativa. | Entradas y salidas según partidas económicas. | Miembros de la Comunidad Educativa. |
| Memoria | Registrar la evaluación de actuaciones y la propuesta de otras nuevas. | Organizativa. | Informes evaluativos. Recomendaciones. | Miembros de la Comunidad Educativa. |
| Programación | Ordenar actuaciones educativas a nivel de aula. | Didáctico-Organizativa. | Objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación. | Profesorado. Técnicos. |

Más allá de esta descripción individualizada de cada uno de los documentos que formalizan los planteamientos de centro, resulta imprescindible fomentar su máxima coherencia y coordinación entre ellos. En la siguiente tabla 12 se muestra un ejemplo de relación entre los distintos elementos y cómo se derivan unos de otros.

Tabla 12. Ejemplo de coherencia y derivación en los planteamientos institucionales.

| Elementos del proyecto educativo | Elementos del proyecto curricular | Elementos de la programación | Otras implicaciones |
|--|--|--|---|
| <p>La educación fomentará convicciones y prácticas democráticas, que supondrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar al currículo contenidos referidos a procesos participativos. • Promover la solidaridad y la tolerancia. • Impulsar una gestión participativa. • Cultivar la toma de decisiones y el espíritu crítico. • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir contenidos como democracia, partidos, participación ciudadana, etc. • Uso de metodologías cooperativas. • Promover la participación en la evaluación. • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de debate y convivencia. • Organización y desarrollo de actividades de aula, delegados, asamblea, etc. • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Establecer delegados de estudiantes. • Promover la edición de una revista abierta y pluralista. • Realizar informes específicos. • Etc. |
| <p>El centro educativo potenciará la aplicación de las nuevas tecnologías, mediante la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración de las nuevas tecnologías como herramienta didáctica en las diferentes áreas. • Concienciación a la comunidad educativa de la importancia de las nuevas tecnologías. • Actualización y perfeccionamiento del profesorado en el uso de las nuevas herramientas. • Desarrollo de actitudes críticas en el alumnado ante las nuevas propuestas. • Informatización de la gestión administrativa y académica. • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Definir ámbitos de aplicación del video y la informática. • Establecer módulos y talleres formativos para aprender a utilizarlos. • Desarrollar propuestas metodológicas para trabajar las nuevas tecnologías. • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Programar sesiones de informática y visionado. • Utilizar el ordenador como soporte a alumnos con necesidades especiales. • Posibilitar la utilización de las nuevas tecnologías como complemento formativo. • Etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar una mediateca de apoyo a la docencia. • Programar la formación específica necesaria para el profesorado y secretaría. • Configurar materiales didácticos para el debate sobre las nuevas tecnologías. • Etc. |

| Elementos del proyecto educativo | Elementos del proyecto curricular | Elementos de la programación | Otras implicaciones |
|---|---|--|--|
| El centro educativo impulsará la actualización y perfeccionamiento del profesorado, buscando: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el intercambio de experiencias. • Mejorar la biblioteca del profesorado. • Apoyar la asistencia a actividades de formación. • Promover proyectos de formación. | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar el PCC desde nuevas aportaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la programación desde nuevas aportaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar sesiones de intercambio de experiencias. • Gestionar ayudas al perfeccionamiento. |

Las estructuras organizativas

La realización de los objetivos necesita la consideración de diferentes actividades relacionadas de un modo dinámico y supone la articulación de puestos de trabajo y la ordenación de instancias de ejecución. Nace así la estructura con un sentido instrumental respecto a los objetivos.

Las estructuras organizativas de un centro educativo son el conjunto de elementos o recursos específicos que de manera ordenada se relacionan para facilitar la consecución de los objetivos fijados en los Planteamientos Institucionales. Representan el elemento más estático de la organización y, juntamente con las personas, pueden ser una importante fuente de resistencia al cambio educativo.

Tener en cuenta la estructura de las instituciones presupone, cuando menos, participar de algunos planteamientos:

- La relación objetivos-estructuras no puede calificarse de directa y mimética. Si bien, la estructura responde a los planteamientos definidos en los objetivos, no podemos decir que solo por el objetivo pueda predecirse la estructura de una organización, puesto que también interfieren los factores socioculturales.

- El diseño de la estructura debe ser coherente con los objetivos, pero no siempre es planificable. En muchas ocasiones, las organizaciones se generan a partir de grupos pequeños que van definiendo paulatinamente procesos estructurales a los que no son ajenos situaciones circunstanciales, que juegan a menudo un papel más importante que la propia planificación.
- Los problemas de las organizaciones también son estructurales. Estos radican, fundamentalmente, en lograr una adecuada relación entre las diferentes partes.
- La estructura imprime carácter de estabilidad a las organizaciones y es garantía de permanencia. De alguna manera, le da personalidad, si bien también constituye un factor generador de resistencias al cambio.

La literatura especializada y la experiencia del análisis institucional en los centros educativos nos llevan a plantear el tema de las estructuras organizativas a partir del estudio de sus recursos. En el ámbito educativo se pueden identificar tres tipos de recursos: humanos, materiales y funcionales.

Los *recursos materiales* del centro educativo incluyen el edificio como espacio principal donde se desarrolla la acción educativa. El diseño, estudio y análisis de los espacios y la forma como se ordena (incluyendo la incidencia del mobiliario y material escolar) representa uno de los elementos más clarificadores del currículo oculto, un componente educativo que interviene en la construcción y transmisión de cualquier cultura y que conforma las actitudes de las personas que lo ocupan y matizan como escenario educativo.

La organización de *recursos humanos* diferencia entre la estructura vertical y la estructura horizontal. La primera se refleja en el Organigrama y hace referencia a la distribución del poder y las responsabilidades dentro del centro educativo; supone responder a la pregunta ¿quién manda sobre quién? y abarca aspectos como la identificación de órganos unipersonales o colegiados, de dirección y coordinación, niveles organizacionales, unidades dedicadas a la gestión, etc. La estructura horizontal se centra en la distribución de las tareas y funciones dentro de la organización, responde a la pregunta: ¿qué hace cada persona para responder al objetivo básico de la organización? y se concreta, normalmente, en el Manual de funciones o en la Descripción de puestos de trabajo (que también suelen incorporar descripciones de la estructura vertical). También se puede considerar la estructura *staff* o de apoyo a las anteriores estructuras y que se

centra en la formación y desarrollo de equipo de profesionales para mejorar los aspectos de su función, como puedan ser los equipos docentes, departamentos didácticos, seminarios o grupos de trabajo.

El desarrollo de la estructura tiene un enorme significado en los centros educativos, al relacionarse con las formas como se organizan los estudiantes (por conocimientos, por edades, etc.) y los profesores (por materias, por grupos de estudiantes, etc.).

La organización del tiempo es el primer aspecto de los *recursos funcionales* que se debe considerar, como también lo constituyen las normas y procedimientos de trabajo, que pone en relación recursos humanos y materiales. La temporalización (organización y distribución efectiva del tiempo) se debe prever siempre desde una doble perspectiva: atención a las costumbres sociales y adecuación a la capacidad de trabajo de los participantes en la formación.

El sistema relacional

Más allá de los objetivos y estructuras, las organizaciones quedan conformadas por personas, que se relacionan entre sí en el marco de una estructura para conseguir determinados objetivos. Se configura así el sistema relacional. Las manifestaciones de las relaciones pueden ser más o menos formales pero no pueden quedar al margen de cualquier análisis, diseño o mejora institucional. Con el sistema relacional se hace referencia tanto a la naturaleza de los recursos humanos (formación, selección, expectativas, intereses, etc.) como a los procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, toma de decisiones, etc.).

Cuando se estudia el sistema relacional de una institución, debemos detenernos en las diferentes formas de interacción entre personas, grupos y la propia organización (entre ella y con otras organizaciones del contexto), lo que supone identificar los procesos de participación institucional, los sistemas y formas de comunicación, los diferentes mecanismos para tomar decisiones, la aparición de fenómenos conflictivos y su abordaje y la aparición de una cultura y un clima institucional resultantes de todas las dinámicas y elementos participantes.

Abordar la participación implica caracterizar el modelo básico por el que los usuarios pueden implicarse en los procesos institucionales. Igualmente, la

comunicación (sea interna, externa, vertical u horizontal) permite establecer los sistemas, canales e instrumentos para el traspaso efectivo de información y conocimiento. Los conflictos son un elemento constitutivo de las organizaciones y su dinámica, aunque lo que las diferencia es el abordaje que de ellos se hace. Todas las dimensiones y dinámicas organizacionales permiten generar un clima institucional y una cultura. Esta cultura determina y condiciona las posibilidades y límites del trabajo colaborativo de los profesionales en los centros educativos, especialmente las de naturaleza cooperativa y colaborativa, por encima de las individualistas y balcanizadas.

La dirección y las funciones organizativas

Es necesario conocer y disminuir las disfunciones que se generan entre los componentes organizativos antes explicados. En este contexto, tiene sentido la existencia de la dirección como órgano encargado de procurar la máxima funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y el sistema relacional. Recordamos que organizar no es una actividad lineal única, sino un proceso cíclico con fases diversas y complementarias donde tienen cabida procedimientos más o menos formalizados (programación lineal versus programación contingente) o modalidades abiertas de intervención, como puede ser la investigación-acción.

Las funciones organizativas son el instrumento de acción por medio del cual la dirección busca disminuir las disfunciones mencionadas entre organización y componentes. Su desarrollo incluye:

- *Planificar* procesos de innovación.
- *Distribuir* las tareas en función de las necesidades y capacidades.
- *Gestionar* (informar, motivar, supervisar, etc.) los recursos de acuerdo con los proyectos establecidos.
- *Coordinar* actuaciones de acuerdo con las finalidades institucionales.
- *Controlar* la ejecución de planes y acuerdos.
- *Evaluuar* procesos y resultados.

Gairín (2004, p. 348) justifica la importancia de la dirección en procesos de cambio y pone en evidencia la necesidad de considerar el contexto de actuación, la importancia de que los líderes sean capaces de transmitir e implicar en una

visión de centro a los docentes, y la urgencia de impulsar políticas y planes coherentes desde una perspectiva participativa.

La clarificación de objetivos por medio de los planteamientos institucionales, la creación de estructuras adecuadas a los nuevos modelos de desarrollo institucional y la importancia de las relaciones en el seno de la organización evidencian también la importancia de buenos directores con capacidad para dirigir un modelo de centro educativo de calidad, basado en el liderazgo distribuido, la profesionalización y la cultura de colaboración.

Mientras los países buscan adaptar sus sistemas educativos a las necesidades de la sociedad contemporánea, las expectativas para los líderes escolares y para las escuelas están cambiando. Muchos países han tomado medidas para la descentralización, al hacer que las escuelas sean más autónomas en su toma de decisiones e imputándoles más responsabilidad por los resultados. Al mismo tiempo, los requisitos para aumentar el desempeño general de los estudiantes mientras se atiende a poblaciones estudiantiles más variadas, están ejerciendo presión en las escuelas para que apliquen prácticas docentes fundamentadas.

El Informe de la OCDE (2009) analiza los cambios en las demandas de los centros educativos y refleja la preocupación de los países por redefinir que las nuevas funciones de los directivos incluyan: la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje. Justifica, asimismo, que el aumento de responsabilidades de los directores escolares crea la necesidad de hablar de un liderazgo compartido o distribuido para abordar los cuatro dominios de responsabilidad:

- Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente.
- Fijar metas, evaluación y rendición de cuentas.
- Administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos.
- Colaboración con otras escuelas.

Las nuevas preocupaciones y una mayor orientación social y comunitaria han abierto la puerta a la dirección por valores. Al respecto, recordamos con Hopkins (2009) que la dimensión moral de los líderes de centro comparte cinco características:

- Miden su éxito en términos de mejora del aprendizaje del alumnado.

- Están totalmente comprometidos con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollan sus centros educativos como comunidades de aprendizaje a nivel profesional y personal.
- Luchan por la equidad y la inclusión. Entienden que para cambiar el sistema, se han de implicar personalmente e institucionalmente.

d. La colaboración y el trabajo en equipo

Una visión común sobre la actividad a desarrollar supone compartir percepciones y expectativas y hace referencia a la existencia de una **cultura común compartida**, que se expresa de formas muy diferentes. Coronel et al. (1994) entienden la cultura como un conjunto de prácticas interrelacionadas que se mantienen en el entorno de la organización. Como puede apreciarse en el siguiente esquema (figura 15), la cultura es un elemento mediador que influye y es influenciada por un conjunto de factores entre los que se cita la estructura real, el rol de los directivos, los procesos que se aplican en los centros o las relaciones que mantienen padres y demás miembros de la comunidad.

La existencia de una cultura común reconoce una personalidad propia a las organizaciones y rompe la idea de uniformidad que acompaña a enfoques positivistas. De hecho, asume la singularidad como un valor que debe tenerse en cuenta en cualquier análisis sobre los propósitos y funcionamiento de las organizaciones.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

El desarrollo de esta cultura común debe apoyarse en la actuación de un fuerte liderazgo instructivo que considera los factores de calidad y que dinamiza al centro educativo. Atiende, por otra parte, al efecto y consecuencias que puede tener el desarrollo de culturas contrarias a la mejora o a los compromisos institucionales. El ambiente positivo a las relaciones interpersonales no debe hacer olvidar el que la instrucción y el aprendizaje deben marcar una línea

de acción que impregna toda la actividad: el director es un líder institucional, los profesores ven la enseñanza como su tarea principal, hay un programa instructivo bien delimitado, se espera un buen rendimiento de los estudiantes, su progreso es valorado constantemente y la atmósfera de las escuela gira en torno a las expectativas de aprendizaje.

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada. Sin embargo, la persistencia de modos culturales individualistas ratifica la importancia de una formación que, además de proporcionar elementos para el cambio, facilite el cambio de actitudes y el compromiso con la mejora.

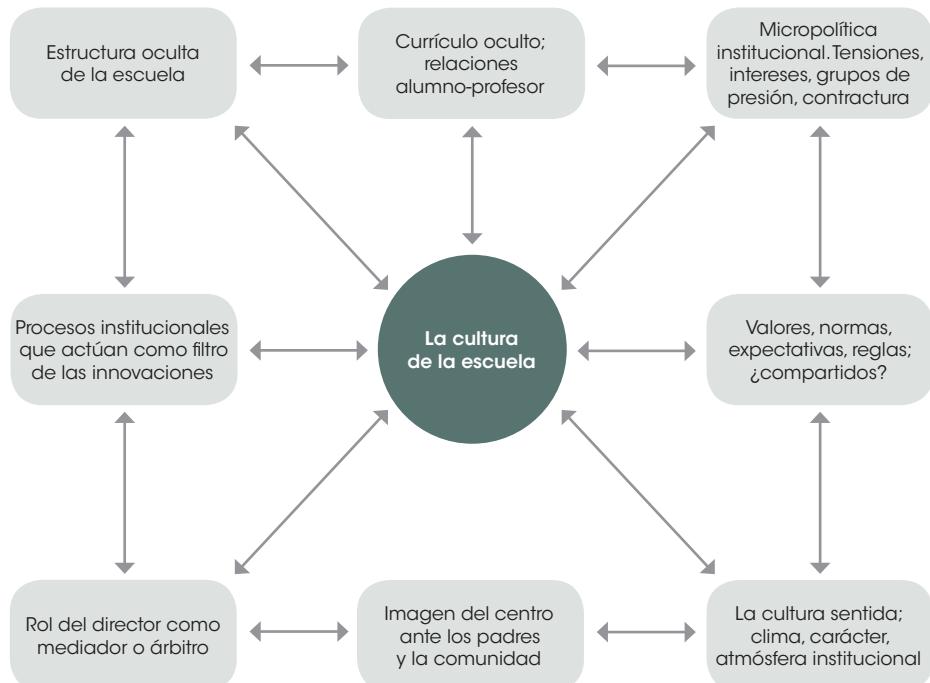


Figura 15. El club de la cultura (Coronel et al., 1994, p. 114).

Promover una cultura colaborativa y centrada en la mejora, exige la **promoción y desarrollo del trabajo colaborativo del profesorado**. Entendemos que una misión de la organización es formar a los recursos humanos y consideramos que la colaboración de profesores puede ser una fórmula que facilite al mismo tiempo el desarrollo de la organización y el desarrollo profesional.

Los equipos de profesores suelen identificarse como estructuras a las que se reconoce un elevado potencial de mejora y capacidad de cambio. Sin embargo, la práctica docente muchas veces se ha caracterizado de individualista y celular, donde hay “zonas acotadas” con pocas posibilidades de compartir recursos e ideas y de intercambiar experiencias. Pero, además de ser ineficaz la organización para los estudiantes, al proporcionar una formación fragmentaria y contradictoria, también lo es para los profesores, al dificultar un trabajo colaborativo que facilite el aprendizaje mutuo.

Lo que puede aportar un trabajo colaborativo puede subsumirse en las siguientes cuestiones:

- Facilita la toma de decisiones participativas y, por tanto, un mayor compromiso en el cumplimiento de los acuerdos.
- Aumenta la potencialidad del individuo, al reforzar sus ideas y fomentar nuevos aprendizajes.
- Puede posibilitar el aprendizaje de los equipos.

Si entendemos la colaboración como la actuación conjunta y comprometida en la consecución de unos objetivos, podemos entender que se pueda aplicar a diferentes situaciones (tabla 13) en el campo educativo y tener por contenido diferentes niveles: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único.

Apuntar a la colaboración supone, pues, el reconocer la importancia del factor humano en las organizaciones. Si bien los objetivos y estructuras organizativas son importantes, más lo es la posición de sus recursos humanos y el conjunto de actuaciones que realizan. Supone, asimismo, considerar que sus efectos positivos son más beneficiosos que los negativos. Aunque su desarrollo es complejo, su implantación genera motivación, crea sentido de propiedad y facilita procesos de cambio.

Tabla 13. Diferentes situaciones de colaboración.

| | |
|------------------------------|--|
| A nivel personal | Entre iguales: interalumnos, interprofesores, etc. Entre diferentes: alumnos-profesores, profesores-padres, etc. |
| A nivel colectivo | Entre estratos: profesores, padres, alumnos, etc. Entre asociaciones: federación de asociaciones de padres, de alumnos, etc. Entre órganos o estructuras organizativas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones, etc. |
| A nivel institucional | Entre servicios: supervisión, centros de recursos, etc. Entre instituciones: centros educativos, municipios, etc. |

Por último, las culturas escolares de colaboración se asocian al logro de diversos objetivos de las reformas escolares y, entre ellos, el relacionado con la calidad educativa y la calidad de los aprendizajes. Asimismo, proveer experiencias de desarrollo profesional en el profesor con base en los valores de colaboración y de colegialidad se identifica como una de las funciones que facilitan y preparan el cambio educativo.

La colaboración interna entre el profesorado ya se asume normalmente a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, ¿qué implican si no actividades como las siguientes?:

- Asegurar la coherencia entre el Proyecto Educativo de Centro, los Proyectos Curriculares de etapa y la Programación general anual.
- Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación de los alumnos.
- Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos.
- Elevar propuestas para el desarrollo de actividades complementarias.
- Establecer criterios metodológicos con respecto a las diferentes asignaturas.

- Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje.
- Proponer la organización de los grupos de estudiantes.
- Promover actividades formativas de carácter general.
- Etc.

Algunas otras posibilidades de trabajo colaborativo serían:

- Reforzar con espacios, tiempos y formación el trabajo de los equipos de profesores en departamentos didácticos y equipos educativos.
- Promover experiencias interdisciplinares y entre grupos de profesores.
- Impulsar proyectos comunitarios.
- Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores y estudiantes, profesores mediadores y el agrupamiento heterogéneo de estudiantes.
- Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para conectar las enseñanzas medias y universitarias.
- Etc.

No debemos olvidar que la colaboración a desarrollar se apoya y busca la autorreflexión profesional, el diálogo entre colegas y la mejora de la práctica pedagógica. Tampoco, el que debe haber una graduación en donde se pase de la interacción entre iguales al conocimiento mutuo y a compartir propuestas y proyectos.

Tampoco podemos olvidar que la promoción y desarrollo de órganos de coordinación del profesorado aumenta la complejidad del funcionamiento organizativo y obliga a considerar:

a) Respecto a su diseño

- Delimitación operativa de ámbitos de competencia y niveles de relación.
- Progresividad en su implantación.
- Coherencia de su estructura con los planteamientos institucionales.
- Adecuación de espacios y tiempos que facilitan su función.

b) Respecto a su funcionamiento

- Priorización de tareas de acuerdo con la Programación General Anual.
- Compromiso con fomentar la participación y el seguimiento y autoevaluación de las actuaciones.
- Importancia del papel dinamizador de sus coordinadores.
- Relación constante con la organización vertical y horizontal.
- Subordinación a las políticas impulsadas por el equipo directivo elegido.
- Equilibrio entre el compromiso de acabar tareas y el proceso colaborativo con que se realizan.

Finalmente, cabe considerar y potenciar las ventajas existentes y disminuir al máximo los inconvenientes (tabla 14). Ponerlos en funcionamiento exige una valoración reflexiva y crítica por parte de las instituciones.

En definitiva, la innovación que parte de los protagonistas debe considerar a los centros como unidades de cambio, lo que impone una mayor atención a aspectos como la cultura escolar, la incorporación crítica en el análisis del currículo y la consideración de un profesional comprometido en su tarea y que trabaja colaborativamente.

Tabla 14. Posibilidades y limitaciones a la potenciación de órganos 'staff' o de apoyo.

| Ventajas | Inconvenientes |
|---|--|
| <p>Posibilitan la coordinación de actuaciones.</p> <p>Favorecen la actualización y el perfeccionamiento del profesorado.</p> <p>Permiten rentabilizar los medios del centro.</p> <p>Integran y cohesionan al profesorado.</p> <p>Potencian la investigación operativa.</p> <p>Posibilitan la participación del profesorado.</p> | <p>Sentido individualista de las actuaciones docentes.</p> <p>Falta de tradición.</p> <p>Falta de concreción legal.</p> <p>Falta de infraestructura mínima.</p> <p>Diferencias ideológicas entre el profesorado.</p> <p>Limitación temporal.</p> |

3.3.2. Las estrategias de intervención

Se trata de situar las estrategias en el conjunto de procesos que hacen posible la intervención sobre la realidad y, en este sentido, se relacionan tanto con los procesos de planificación como los de acción. Su presentación asume la idea de que tan trascendental como conocer la orientación de una organización resulta la aplicación de estrategias de acción adecuadas. Lo primero sin lo segundo es mera especulación; lo segundo sin lo primero, puro activismo.

a. Sentido y contenido de la planificación

La primera aproximación al sentido de **planificar** se asocia con la idea de organizar, ordenar, coordinar, etc. Una segunda connotación queda ligada a procesos y se refiere a fijar actuaciones con el propósito de alcanzar una determinada finalidad. De hecho, consideramos la planificación desde estos dos sentidos complementarios y sobre ella hacemos a continuación algunas puntualizaciones:

- Plantear la estructuración de la realidad sobre la que “hay que actuar”, introduce elementos de reflexión, propuestas que inciden en el análisis de nuevas realidades, estudio de lo que funciona y no funciona, etc. que permiten hablar de efectos directos e indirectos de la planificación.
- La planificación es una anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo.
- La planificación exige que se concrete como una estructura flexible sujeta a los cambios que impongan el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales o la variedad de situaciones que conforman la realidad.
- La planificación es un proceso continuo y unitario que sigue el proceso de concreción con la detección de carencias, el desarrollo de objetivos coherentes con las consideradas prioritarias, la delimitación de estrategias para conseguirlos y la delimitación de mecanismos de seguimiento y control; esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará?, ¿cómo se hará?, ¿quién lo hará?, ¿cuándo se hará?, ¿cómo sabremos que se ha hecho?, etc. pero también incorpora mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.

- La planificación tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opciones subjetivas que se tienen que tomar: ¿qué ha de ser lo más importante?, ¿lo más prioritario?, ¿los recursos limitados en qué dirección se invierten?, ¿quién evaluará los resultados?, etc.

Podemos desprender que:

La planificación no puede reducirse exclusivamente a la especificación formalizada y escrita de una propuesta, implica otra variedad de actuaciones y procesos que van desde lo más simple e informal hasta lo más complejo y formal. Asimismo, parece necesario diferenciar la planificación de otros términos que a veces se usan indistintamente.

El nivel general se confunde, a menudo, con el nivel operativo, concretados en programas y proyectos. Al respecto, y en términos generales, se suelen establecer las siguientes diferencias en el **grado de concreción de la planificación**:

- El plan hace referencia a las directrices políticas fundamentales, a las prioridades que estas establecen, a las estrategias de acción y al conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos definidos. Engloba, por otra parte, a programas y proyectos y básicamente se mide por parámetros políticos.
- Un programa hace referencia, en sentido amplio, a un conjunto organizado, coherente e integrado de servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza.
- El proyecto representa un mayor grado de concreción y agrupa a un conjunto de actividades relacionadas y coordinadas entre sí en relación con la satisfacción de un problema o de una determinada necesidad. Una mayor concreción nos llevaría a considerar actividades y tareas. El proyecto es similar al programa, sin embargo es, en general, menos complejo y de menor alcance, puede ser parte de un programa más amplio o, también, un plan independiente de un solo uso.

Un ejemplo de la utilización de los siguientes términos sería: Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado de Personas Adultas, Programa de Actualización Científico-Didáctico, Proyecto de Actuación en una provincia y

Actividades de formación permanente realizadas. A nivel de una institución, también podríamos hablar de Plan estratégico, Programa de Incorporación de las Nuevas Tecnologías, Proyecto de adecuación de la sala de informática y Actuaciones relacionadas con la informatización de la Secretaría.

Los procesos de planificación pueden plantearse en contextos diferentes y presentarse con distintas finalidades. Hablamos así de **niveles de planificación**:

- *La planificación estratégica*, preocupada fundamentalmente por la concreción en objetivos generales de las políticas existentes o deseadas.
- *La planificación táctica*, dirigida a adecuar las directrices estratégicas a un contexto determinado y centrada fundamentalmente en la ordenación de medios.
- *La planificación operativa*, aplicable a situaciones concretas y dirigidas a desarrollar actuaciones.



La planificación estratégica es, por naturaleza, a largo plazo y en ella tienen más importancia los principios y las líneas de acción que las actuaciones. Por el contrario, las planificaciones tácticas y operativas son a medio y corto plazo y en ellas cabe una mayor especificación de las actuaciones. Como más de una vez se ha señalado, los planes tácticos son a las batallas lo que la estrategia es a la guerra. La estrategia se enfocaría a definir orientaciones, la táctica a analizar los recursos y el entorno, y la operativa a ordenar las personas y la acción concreta que hay que desarrollar.

A nivel de un centro educativo, podemos encontrar los distintos niveles de planificación. Así, por ejemplo y en la mayoría de sistemas escolares, corresponde a los órganos de mayor representación y poder la toma de decisiones sobre la política del centro educativo (más allá de que también se discutan aspectos relacionados con la distribución de medios y el resultado de acciones concretas), mientras que a la dirección le corresponderían, mayoritariamente, los procesos vinculados a la gestión de los recursos del centro (figura 16).

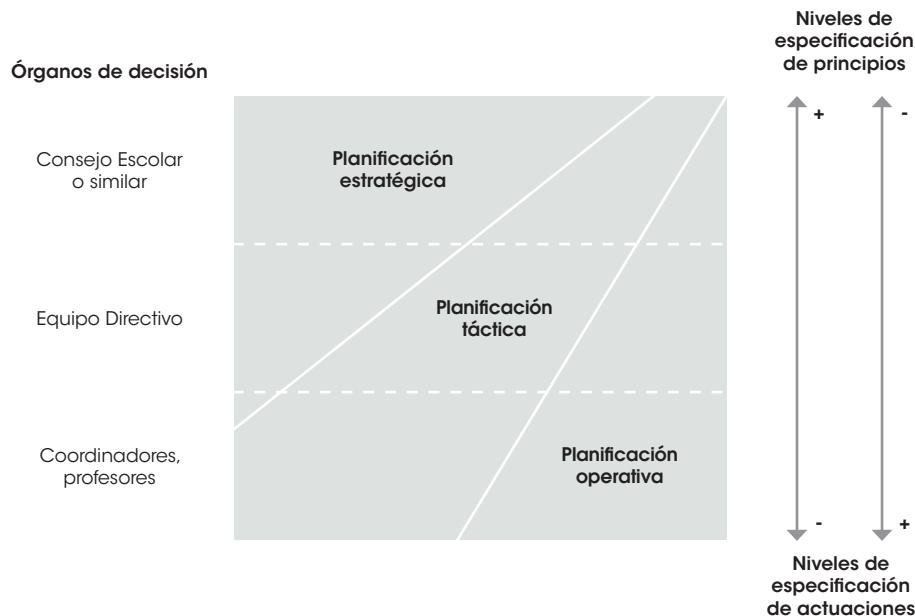


Figura 16. Niveles de planificación en el centro educativo.

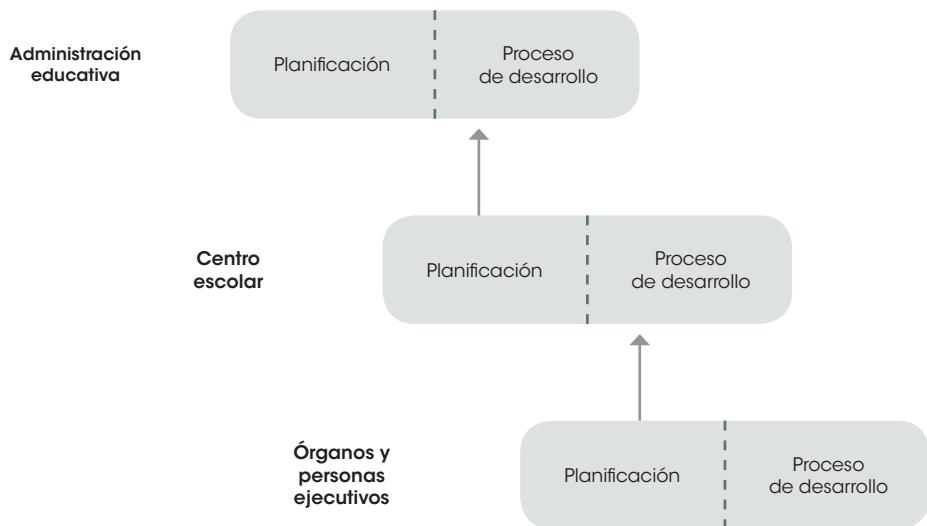


Figura 17. Objeto de la planificación en los diferentes niveles de la educación.

Los distintos niveles de planificación no son exclusivos, pues, de ningún nivel del sistema educativo; en realidad, todas las instituciones, todos los órganos y todas las personas planifican, ejecutan y controlan. Sin embargo, el nivel de implicación no es el mismo ni la participación tiene el mismo sentido. Los responsables directos de la administración educativa planifican a partir de principios amplios y su actuación tiene incidencia en extensos colectivos, mientras que el centro escolar, aunque también planifica, se subordina a los principios que le han sido marcados.

El centro, de alguna forma, planifica el proceso de ejecución de la que hemos llamado planificación estratégica del sistema y bajo los mismos criterios desarrolla la planificación operativa. Así, se origina un sistema de jerarquización que da continuidad y unidad a los objetivos en la acción (figura 17).

Pueden arbitrarse, por tanto, mecanismos que, garantizando la coordinación del sistema educativo, permitan ordenar con perspectivas propias la vida interna de los centros educativos. Los procesos de planificación participativa son conceptualmente posibles y tan solo exigen a nivel operativo mayores esfuerzos de coordinación. Las dificultades también afectan a la forma en

que se materializan los márgenes de maniobra. Mayores o menores grados de exhaustividad normativa o el grado de realismo que recojan las propuestas determinarán las posibilidades reales de la autonomía.

El peligro que hay para los centros educativos es que, en su afán por regularizar situaciones, normativicen exhaustivamente e impidan de hecho los márgenes de maniobra que posibiliten la toma de decisiones y la actuación rápida de órganos y personas. Al normativizar en exceso, se corre el riesgo de que la estructura vital, que es un centro educativo, se convierta, por efecto de las normas, en algo monolítico, pero a la vez excesivamente estático y poco creativo para solucionar los problemas diarios que la actividad escolar genera.

Se plantea así la necesidad de mantener un cierto equilibrio entre la normativa externa o interna establecida y la autonomía permitida, que dé coherencia a la actuación de órganos y personas y, al mismo tiempo, aproveche la riqueza de iniciativas y soluciones que aportan los miembros de la organización.

Los modelos y formas de planificación de los que hablamos no dejan de ser concreciones de la **política institucional** que un centro educativo desarrolla. La organización concreta su misión y su visión y las pone en práctica mediante una clara estrategia orientada hacia los distintos agentes y personas con las que interactúa y apoyada en programas adecuados.

Es importante que en los centros educativos de personas adultas primen exclusivamente planificaciones y procesos a corto plazo en detrimento de planteamientos a largo plazo, que pueden dar estabilidad y coherencia a las actuaciones de los profesionales que allí trabajan. El proceso estratégico de desarrollo incluye las declaraciones de misión, visión, valores y estrategias, que constituyen el cuadro de enunciaciones fundamentales que señalan metas a largo plazo y los principios que inspirarán las acciones para lograrlas.

La política y la estrategia abarcan varios conceptos que deben ser abordados y que están representados por los siguientes subcriterios:

- La política y la estrategia están basadas en las necesidades presentes y futuras, y en las expectativas de los públicos involucrados.
- La política y la estrategia están basadas en información obtenida por mediciones del cumplimiento y por actividades relacionadas con la investigación y la creatividad.

- La política y la estrategia se desarrolla, evalúa, revisa y mejora.
- Cómo se comunica la política y la estrategia.

b. Las estrategias de intervención

Retomando aportaciones anteriores (Gairín, 2003), se sitúan las estrategias en el contexto de los procesos de cambio, no olvidando ni su carácter instrumental ni la naturaleza siempre contextual del marco de actuación.

Cabe señalar la importancia que las estrategias de intervención han adquirido en las últimas décadas, sin duda resultado de la evolución que han tenido los procesos de intervención en instituciones educativas (figura 18).

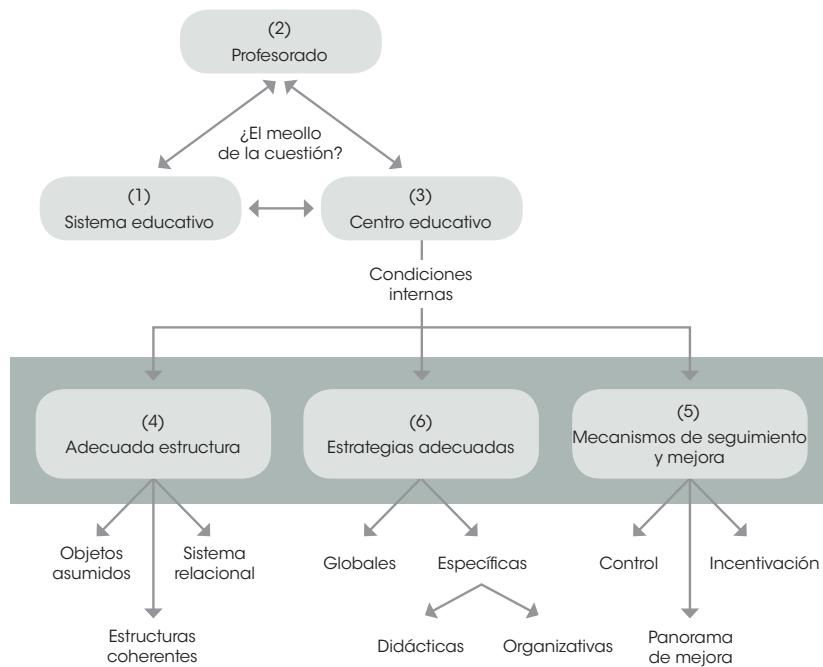


Figura 18. Evolución de las preocupaciones en relación con los procesos de cambio.

Si bien históricamente todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con modelos de sistemas educativos uniformadores y verticalistas), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado a partir de la década de los años 70-80 en muchos países, considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación pretendida, y, últimamente, a los centros educativos, que se identifican como unidades básicas de cambio.

También notamos un desplazamiento progresivo a nivel de centros educativos. Inicialmente, la preocupación es la de dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente al fortalecer los equipos de profesores; posteriormente, se trata de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, aumentando la exigencia de programas de trabajo y de mecanismos de control sobre sus resultados.

La situación actual comparte, desde nuestro punto de vista y como línea general, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros educativos. Es el momento de hacer referencia a las progresivas estrategias globales de cambio en las escuelas (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentro, etc.) que se han ido utilizando y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado. Se trata, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional (tabla 15).

La actividad efectiva en procesos colaborativos y su desarrollo por medio de comunidades formativas y de aprendizaje no es fácil y queda condicionada por factores de distinta naturaleza. Destacamos de nuevo la importancia que pueden tener las estrategias que para el trabajo operativo se utilizan, en la medida en que permiten pasar de las teorías y concepciones a las prácticas y actuaciones, al mismo tiempo que pueden hacer realidad un proceso democrático de desarrollo organizacional y de implicación colectiva en el cambio.

De acuerdo con la aportación citada (Gairín, 2003), podemos identificar la estrategia como el conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo. Más específicamente, implica (Gairín, 1996, p. 397): (a) la existencia

de una finalidad; (b) un proceso organizado que no es necesariamente cerrado; (c) procesos de elaboración y de aplicación; (d) la consideración tanto de factores externos como internos; y (e) decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

Tabla 15. Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004, p. 110).

| Las organizaciones como estructuras formales burocráticas | Las organizaciones como comunidades colaborativas |
|---|--|
| Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. | Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas. |
| Los profesionales son vistos como técnicos, gestores "eficientes" de prescripciones externas. | El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, al reconocer su autonomía y profesionalidad. |
| Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones. | Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida. |
| La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas. | Los líderes/directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. |

La actividad efectiva en procesos colaborativos y su desarrollo por medio de comunidades formativas y de aprendizaje no es fácil y queda condicionada por factores de distinta naturaleza. Destacamos de nuevo la importancia que pueden tener las estrategias que para el trabajo operativo se utilizan, en la medida en que permiten pasar de las teorías y concepciones a las prácticas y actuaciones, al mismo tiempo que pueden hacer realidad un proceso democrático de desarrollo organizacional y de implicación colectiva en el cambio.

De acuerdo con la aportación citada (Gairín, 2003), podemos identificar la estrategia como el conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo. Más específicamente, implica (Gairín, 1996, p. 397): (a) la existencia de una finalidad; (b) un proceso organizado que no es necesariamente cerrado; (c) procesos de elaboración y de aplicación; (d) la consideración tanto de factores externos como internos; y (e) decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

A menudo, se considera la estrategia como un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos y dirigida a alcanzar una meta definida. En este sentido, el dominio estratégico de una tarea requerirá previamente un dominio técnico, sin el cual la estrategia no es posible.

La estrategia tampoco se puede considerar como una mera aplicación de procedimientos específicos, sino que requiere también de un ejercicio de reflexión sobre la propia tarea (una técnica solo se convierte en estrategia si se sabe cuándo, dónde y cómo emplearla). La reflexión sobre el contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada. Por ello es difícil encajar la idea de que una estrategia tiene validez universal y sirve para cualquier contexto; también, el planteamiento que acerca la idea de estrategia a procedimiento adaptativo.

Resulta pertinente recordar la importancia que puede tener la participación en la elección de medios y en el desarrollo de las prácticas, si tenemos en cuenta que tratamos de promover organizaciones colaborativas y que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Asumida la colaboración como un medio relacionado con las finalidades formativas, de gestión de los sistemas y de desarrollo profesional, su concreción precisa de estrategias o sistemas de desarrollo que la hagan posible. Identificamos *estrategia colaborativa* como una forma habitual de actuar o de proceder en el contexto donde nos situamos llevada a cabo de una forma intencionada y planificada entre varias personas que comparten un interés común, con el objetivo de impulsar proyectos, de participar en las decisiones y de resolver problemas o de afrontar una situación de forma eficaz y eficiente.

La anterior delimitación enfatiza en aspectos de la actividad profesional, realizada por dos o más personas, con unas finalidades significativas y con

una gestión de la acción a desarrollar. Las estrategias colaborativas quedan así ligadas a la realización de actividades colectivas y, en este sentido, resultan necesarias para la realización de proyectos colectivos que son, a la vez, la concreción de la existencia de una cultura colaborativa (figura 19).

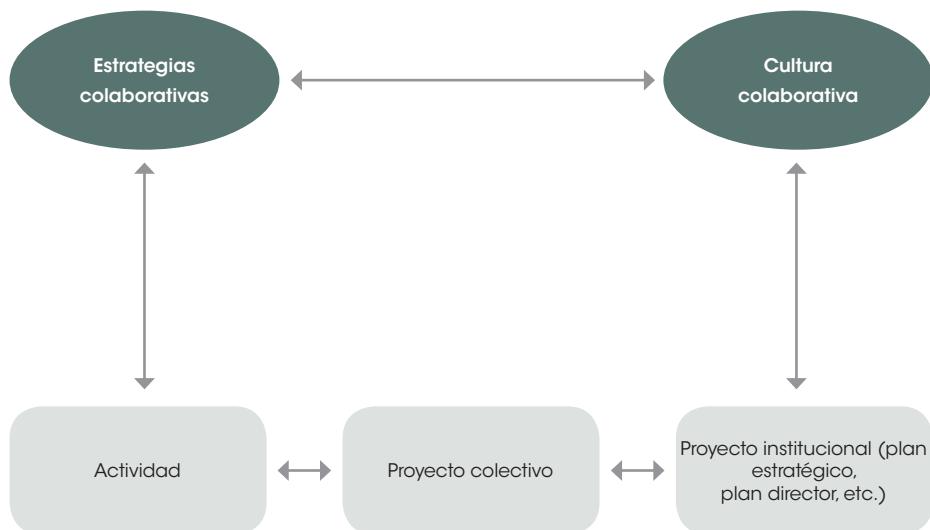


Figura 19. De la actividad puntual al proyecto institucional.

Las actividades que incluyen son sistemáticas y, en este sentido, debemos diferenciar entre práctica colaborativa (actividad puntual) y la estrategia colaborativa (sentido más amplio), al igual que lo podríamos hacer entre el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo.

Las estrategias colaborativas han de significar una ganancia para los implicados, o compartir la idea de que ha habido una ganancia, y conllevan la normalización de algún aspecto. El sentido de normalización es aquí el de direccionalidad (se orienta a algo), en el sentido de adecuación y no tanto de uniformidad. Hablar de estrategias colaborativas conlleva la idea de la existencia de normas (aceptadas y no impuestas), aunque podría ser más adecuado hablar

de criterios (normalizar criterios, adecuar criterios –están definidos en términos interpretables-) que de normas cerradas.

Debemos señalar también que las estrategias relacionan producción y personas, buscando el equilibrio entre la necesidad de producción y las necesidades ligadas a las personas (figura 20). Es precisamente esta relación ambivalente la que exige que toda estrategia se vincule a procesos de planificación y considere la importancia del sistema relacional de una organización.



Las estrategias de acción se vinculan al modelo de planificación seleccionado y asumen con él la simbología, racionalidad y capacidad de resolución que le acompaña. Tradicionalmente, se han utilizado modelos de planificación lineal, acompañados de estrategias preestablecidas y aplicadas, normalmente, de manera inflexible. Introducir modelos más flexibles de planificación (contingente, por ejemplo) y desarrollar estrategias de aplicación diversas (escenarios) son alternativas que cada vez se imponen más. De hecho, el carácter instrumental de las estrategias operativas las hace útiles para varios modos operativos de actuar.

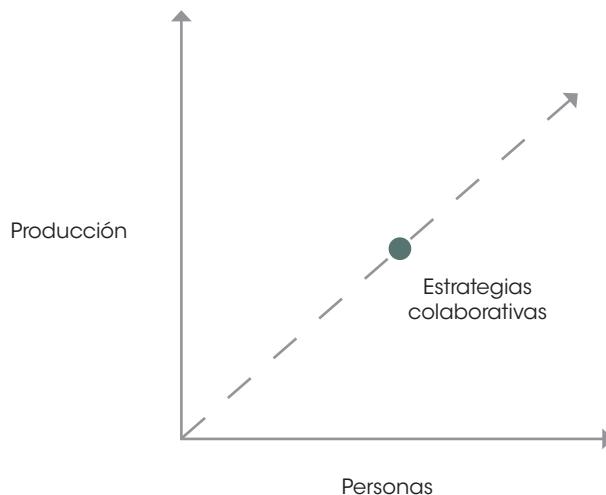


Figura 20. Las estrategias colaborativas como punto de encuentro (Gairín, 2003, p. 51).

Las estrategias las aplican y hacen realidad personas, exigiendo conocer y utilizar las dinámicas relacionales de las organizaciones. Partir de las propias experiencias, buscar el refuerzo del grupo humano y comprometerlo en todo el proceso de análisis y acción son orientaciones necesarias. Tampoco podemos olvidar lo que, al respecto, pueden hacer un clima organizacional positivo y la influencia de los líderes.

c. Algunas propuestas para la intervención

Se presentan a continuación algunas propuestas relacionadas con el desarrollo de las organizaciones, con la finalidad de proporcionar elementos para que cada institución realice sus propias propuestas. Como decimos a menudo, no hay dos realidades iguales y cada una tiene sus propios condicionantes, por lo que la elección de la mejor propuesta es la concretada en cada contexto.

Las instituciones de formación de adultos y jóvenes no son realidades homogéneas ni isomórficas, ya que todas ellas están formadas por una serie de elementos, variables y dinámicas específicas. Consideramos que en la propuesta de estrategias se deben tomar en consideración tres como mínimo:

(a) los planteamientos institucionales, como variable formal y documental donde se recogen como elementos los objetivos, metas y valores institucionales; (b) las estructuras, que son el conjunto ordenado y sistemático de recursos que permiten conseguir los objetivos propuestos; y, (c) el sistema de relaciones, como variable que recoge los fenómenos resultado de las interacciones entre las personas de la institución. Por otra parte, las actuaciones llevadas a cabo en los centros se basan en un gran porcentaje en la buena voluntad del profesorado, más que en la existencia de mecanismos formales de apoyo al estudiantado o mejoras a nivel de aula o centro.

c.1. Facilitar el establecimiento de líneas de acciones coherentes y coordinadas para todos los miembros de la comunidad educativa

Los planteamientos institucionales constituyen el documento adecuado en el que se irán introduciendo los cambios institucionales que favorezcan explicitar la cultura del centro. Gracias a ellos podemos orientar las acciones individuales y colectivas, promover la identidad y diferencia de los miembros de una organización, proporcionando una interpretación de la realidad en la que viven y simplificando este conocimiento mediante normas, códigos, ritos u otros referentes.

Aportan seguridad, estabilidad y facilitan la comprensión de procesos complejos a los miembros de una organización. Proporcionan normas para definir su comportamiento, pero también se convierten en un instrumento de control social (tanto inconsciente, como consciente o manifiesto).

Un ejemplo de estrategia que facilita la creación de una cultura institucional queda recogido en las tablas 16 y 17.

Tabla 16. Promover la identidad institucional.

| | |
|-----------------|---|
| Objetivo | <p>Promover la identidad institucional para fomentar el sentido de pertinencia institucional.</p> |
| Acciones | <p>Contribuir a mejorar la imagen de la institución escolar, dignificándola, mejorando su reconocimiento y reforzando su identidad, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar conjuntamente problemas que son comunes. • Aumentar el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado, mejorando su sentimiento de propiedad y de pertinencia respecto del centro escolar de referencia. • Proponer soluciones a situaciones habituales. • Etc. <p>Promover la identidad institucional con símbolos e hitos adecuados. La complementación de comunicaciones externas e internas. Así, debería considerarse tanto elementos de comunicación interna (comunicados, encuestas, conversaciones, carteles, boletines, reuniones, etc.) como externa (publicidad, participación en eventos, jornadas abiertas, etc.), buscando la máxima conexión y dirigiéndose a que los miembros de la organización y usuarios (actuales y futuros) sepan y estén convencidos del contenido del mensaje emitido, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiestas, imagen corporativa, etc. • Almuerzos organizados, celebración de los cumpleaños, encuentros extraescolares (teatro, excursiones, etc.) entre profesores de la institución. • Etc. <p>Establecer planes de acogida para los nuevos profesores, nuevos alumnos y nuevas familias, por medio de acciones como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redactar un "kit de supervivencia" o carpeta con la información organizativa y de funcionamiento básica. Manual sencillo que permite situar al profesor nuevo en el centro. • Bienvenida formal por el Equipo directivo a los nuevos profesores. Lista con los nombres, grupos y funciones de todo el profesorado. • Bienvenida a los estudiantes nuevos, se les acompaña al aula y se les presenta al grupo y al profesor. • Mural con fotos de profesores y alumnos nuevos en el vestíbulo del centro. Añadir los profesores y estudiantes que se van incorporando. • Establecer un día de puertas abiertas en las que se invita a las familias a visitar el centro y participar en la realización de actividades lúdicas. • Publicitar el establecimiento en el periodo de matrícula con carteles, reuniones con estudiantes y profesores que explican los programas a los nuevos estudiantes. • Etc. |

Tabla 17. Impulsar la cohesión de las personas.

| | |
|-----------------|---|
| Objetivo | Buscar la cohesión entre los miembros de la organización. |
| Acciones | <p>Se trata de promover la convivencia entre estudiantes para fomentar la integración en la institución, realizando acciones con y para la integración de los mismos y del profesorado, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none">• Organización de eventos lúdicos y culturales.• Crear y fomentar organizaciones estudiantiles.• Promover grupos culturales, recreativos y deportivos.• Realizar programas socio-culturales paralelos a las actividades académicas: teatro, banda, noche de talentos.• Asociación solidaria para fomentar el conocimiento de los problemas del alumnado con capacidad para vehicular los temas más urgentes o importantes.• Apertura del centro educativo antes del horario para que se puedan encontrar los estudiantes.• Creación del "Espacio del estudiante" que albergue todas aquellas entidades, clubs que organicen eventos culturales o solidarios.• Etc. |

c.2. Optimizar los recursos existentes

Al respecto, la tabla 18 presenta una posible propuesta.

Tabla 18. Optimizar los recursos existentes.

| | |
|-----------------|--|
| Objetivo | Racionalizar la utilización de recursos humanos, materiales y funcionales para conseguir una mayor eficiencia. |
| Acciones | <p>Algunas propuestas por considerar serían:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estudiantes y profesores se vinculan en la mejora de las instalaciones con grupo de trabajo mixtos.• Proyecto de reparación y mejora estética de los lugares de trabajo y encuentros.• Establecer un espacio para trabajar en el centro, con recursos (computador, impresoras) y con o sin un profesor de apoyo.• Combinar la realización de "extra-clases" dentro del aula para facilitar apoyo a los alumnos que tienen dificultades para acceder a profesores o material fuera de la escuela.• Ir a examinar a la casa cuando hay dificultades para asistir al centro educativo.• Plan para deserción después de Semana Santa y "vacaciones de 15 días", donde cada profesor genera una lista de los ausentes que es remitida a los orientadores para iniciar el proceso de atracción. En las reuniones de nivel, se les da seguimiento de asistencia.• Mantener grupos de formación durante varios años y en la misma aula, para fomentar los lazos de convivencia y relación entre los jóvenes y adultos.• Canalizar iniciativas de apoyo dentro de la escuela, que ya existen pero que no están formalizadas.• Desarrollo de un liderazgo con sensibilidad que promueva la participación de la comunidad educativa.• Facilitar la presencia de familias y la intervención en órganos colegiados o de consulta.• Establecer un procedimiento para que las familias participen en la elaboración de los planteamientos institucionales (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interior).• Etc. |

c.3. Propias del sistema relacional

Al respecto, la tabla 19 presenta una posible propuesta.

Tabla 19. Una propuesta relacionada con la mejora del clima relacional.

| | |
|-----------------|---|
| Objetivo | Vincular a los jóvenes y adultos en proyectos especiales con la finalidad de favorecer la inclusión |
| Acciones | <p>Algunas actuaciones podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los profesores ayudan moralmente y están abiertos a escuchar los problemas y necesidades de sus estudiantes. Llaman a los que perciben en riesgo de abandono. • Buscar recursos y programas específicos de tipo extracurricular orientados al deporte (fútbol mayoritariamente), al teatro y a la música (bandas). Estas actividades son muy motivadoras y favorecen la sensación de que los jóvenes pertenecen a un proyecto común. • Participar en competiciones académicas y cívicas. • Promover y alentar la participación estudiantil en la gestión institucional. • Participar en el programa "Filosofía de acción", cuyo lema es "Administrando y Educando sin conflictos", de tal manera que se eliminen las boletas de disciplina a los estudiantes por situaciones mínimas. • Etc. |

c.4. Desarrollo de una red de colaboración entre centros

El trabajo en red (*network*) de refiere genéricamente al trabajo de colaboración que dos o más profesionales establecen partiendo de un caso o un proyecto común. El trabajo en red entre centros y entidades sociales de un mismo municipio posibilita la optimización de recursos sociales a nivel local y potencia el sentido de pertenencia y el de comunidad.

Permite, asimismo, intercambiar recursos, experiencias y soluciones a problemas similares, fomentando el crecimiento personal e institucional. Muchos de los valores sociales desarrollados adquieren su máximo sentido educativo cuando se debaten, reconstruyen y concretan en realidades compartidas en un mismo municipio.

En este sentido, se presenta un espacio cooperativo llamado red intercentros e instituciones de trabajo de valores que, a la vez, pretende ser un dinamizador de cultura y clima de centro y un estimulador de recursos y estrategias para desarrollar en el contexto escolar.

Surge de la iniciativa de algunos docentes que de manera espontánea y voluntaria se plantean propuestas pedagógicas interescolares sobre la convivencia y que, posteriormente, deciden crear un seminario intercentros de trabajo sobre este tema.

El hecho de trabajar en red posibilita optimizar recursos sociales a nivel local, permite crear un sistema abierto donde cada miembro se convierte en un recurso muy valioso y finalmente permite crear lazos de pertenencia a la comunidad. En la tabla 20 se presenta una posible concreción.

Tabla 20. Elementos para promover una red intercentros.

| | |
|-----------------|--|
| Objetivo | Crear una cultura de intercambio y cooperación entre centros y entidades del municipio. |
| Acciones | <p>Se trata de utilizar el trabajo en red como motor para fomentar la convivencia y la inclusividad en cada centro educativo, mediante acciones como:</p> <p>Elaborar un plan de trabajo con los compromisos que adquieren las instituciones participantes.</p> <p>Difundir las propuestas de la red en el propio centro de trabajo.</p> <p>Potenciar la cooperación entre centros y entidades municipales, animando a la participación de las actividades conjuntas.</p> <p>Promover el intercambio de recursos entre las instituciones.</p> <p>Nombrar un coordinador de la red con las funciones de:</p> <p>Coordinar actuaciones entre centros educativos.</p> <p>Coordinar actuaciones entre centros y entidades.</p> <p>Organizar actos concretos.</p> <p>Dinamizar el trabajo de la red.</p> <p>Velar por el cumplimiento del plan de trabajo.</p> <p>Organizar sesiones de trabajo.</p> <p>Recoger información, acuerdos, materiales.</p> <p>Generar proyectos conjuntos de innovación y cambio.</p> <p>Etc.</p> |

d. A modo de conclusión

La importancia de las instituciones educativas se argumenta desde distintas perspectivas. En primer lugar, son una producción social, por lo que sintetizan los principales rasgos de las culturas dominantes en cada momento de un entorno socializado. Además, las organizaciones son el escenario donde se desarrollan los procesos educativos, son el contexto donde se da la interacción entre profesores, estudiantes, se aplica el currículo, interactúan los participantes en la formación, profesores, directivos, etc. Su comprensión, análisis, y mejora se convierten en una prioridad para cualquier director, coordinador o gestor de centros de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas.

El conocimiento de las instituciones no debe servir solo a los responsables institucionales para la mera descripción del entorno institucional. Nuestra pretensión es que se superen los discursos meramente descriptivos y nos introduzcamos en un paradigma que busque la mayor implicación de las personas, donde la descripción de paso al análisis, la interrogación y la investigación sobre la realidad institucional. El objetivo último es modificar la realidad, mejorar la organización, orientarla hacia la calidad y la excelencia.

Las estrategias presentadas ofrecen instrumentos para combatir el abandono escolar, y se pueden seleccionar, mejorar y ampliar en función de las características propias de la institución en su más amplia consideración. Es importante, en todo caso, que se haga un seguimiento adecuado de las planificaciones, con los indicadores adecuados. Asimismo, el gran reto de los procesos de planificación no está tanto en su elaboración como en la realidad de su cumplimiento. Desde tal perspectiva, se hace preciso impulsar una aplicación de lo previsto que combine la necesaria flexibilidad con una cierta exigencia.

El Equipo Directivo es, por su situación y funciones, el que debe velar para que lo pactado se haga poco a poco realidad, apelando a la responsabilidad de los diferentes órganos y apoyándose en las pautas y criterios que una evaluación sistemática le proporcionan.

3.3.3. El Plan de Acción Tutorial

Las nuevas concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje focalizan la actividad en el estudiante, obligando a revisar el rol del profesor

y las actividades que realiza a nivel de aula y de centro, aspectos que tienen que ver con los procesos de orientación y tutoría y con la organización a nivel de centro de los planes de acción tutorial. Las actuaciones que, al respecto, se puedan realizar se vinculan estrechamente con las ya señaladas y comentadas en el Módulo II y, en cierto sentido, pueden considerarse complementarias.

a. Nuevos roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En nuestra práctica psicopedagógica, hemos vivido la confusión que existe, por una parte del profesorado, entre los conceptos de tutoría y de acción tutorial. Debe quedar clara la diferencia entre estos dos tipos de abordaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para que el cumplimiento de uno no haga olvidar el cumplimiento del otro.



a.1. La acción tutorial

Ser docente implica intentar conseguir que los estudiantes alcancen al máximo su desarrollo como personas y profesionales. Conlleva potenciar y conseguir desarrollar sus capacidades y sus habilidades, respetando las diferencias individuales. Precisa conocer las necesidades, capacidades y potencialidades de cada estudiante para que su aprendizaje pueda conducirlo a la consecución del objetivo de máximo desarrollo personal y, en su caso, profesional.

Estamos hablando de una acción puramente educativa y, como tal, compete a todos y cada uno de los profesores. Entendemos, al respecto, la acción tutorial no como parte de un cargo o como aquellas actividades que debe ejercer el profesor responsable de un grupo de estudiantes –el tutor– sino como una parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos y cada uno de los profesores que intervienen en el aprendizaje de un estudiante deben ejercer esa acción tutorial; o, dicho de otro modo, la acción tutorial es parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje y sus exigencias

Hablemos de este proceso de enseñanza-aprendizaje para situar mejor la acción tutorial en el mismo.

Históricamente (Formariz, 2011), venimos de una concepción pasiva del aprendizaje. Lo expresa muy bien Paulo Freire en “la pedagogía del oprimido”, cuando un análisis preciso de las relaciones profesor estudiante en todos los niveles, en la escuela o fuera de ella, revela su carácter esencialmente narrativo. Afirma que la educación sufre de la enfermedad de la narración, según la cual:

- El profesor enseña, los estudiantes son enseñados.
- El profesor lo sabe todo, los estudiantes no saben nada.
- El profesor piensa, los estudiantes no tienen por qué pensar, mejor si no piensan.
- El profesor habla, los estudiantes callan.
- El profesor establece la disciplina, los estudiantes son disciplinados.
- El profesor impone su opción, los estudiantes se someten.

- El profesor escoge el contenido del programa, los estudiantes se adaptan a él.

Avanzar en un sentido y proceso más democratizador en la enseñanza-aprendizaje se enfrenta a dos dificultades:

- La obligatoriedad de seguir un programa determinado para la obtención de un título o la presentación de los estudiantes a un examen externo, que obliga al docente a seguir el programa preestablecido desde fuera.
- La resistencia de los propios estudiantes a la “gestión democrática” del aprendizaje: “quién sabe qué y cómo debe enseñar es el profesor, nosotros no debemos hacer nada”.

En ambos casos, una postura abierta y razonada del valoredformativo del diálogo encuentra fórmulas para superar en parte las contradicciones mencionadas. Hay que remarcar, como dice Freire en el penúltimo de sus aforismos, que el concepto y la práctica del diálogo en los espacios educativos se opone al autoritarismo, no a la autoridad del conocimiento que el docente debe compartir dentro y fuera del aula (Formariz, 2011).

En este tipo de concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante, pequeño, joven o adulto, no es un sujeto pasivo del aprendizaje, en línea con las concepciones actuales del aprendizaje que abogan por su participación activa.

La mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de una base de conocimientos, aprendizajes y enseñanzas anteriores. Los estudiantes construyen conocimientos por sí mismos. Cada uno, individualmente, construye significados a medida que va aprendiendo. En el caso de la educación de adultos, su experiencia práctica, su experiencia de vida, ayuda a que tengan muchos más significados y, por lo tanto, pueden construir más conocimientos.

Por otra parte, la teoría sociocultural añade la visión de que (Aprendentatge Reflexiu i Col·laboratiu [ARC], 2012) por medio de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Según esta idea, una persona en formación puede progresar gradualmente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos.

Así pues, el socioconstructivismo incorpora la idea de que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del mundo exterior, social, hacia el mundo interior e individual (de un proceso interpsicológico a uno más intrapsicológico). El paso de un nivel a otro no es, por tanto, espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el que juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación, entre los que el lenguaje se erige como el instrumento mediador por excelencia.

Desde los postulados presentados, se entiende que la actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse necesariamente como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática, en la dirección prevista para las intenciones educativas recogidas en la programación y objetivos de aprendizaje marcados por la institución o el curso. Para que esto sea posible, es necesario que el docente o la persona formadora entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se conoce por ajuste a la ayuda pedagógica, una ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas.

La función del profesor, según estas concepciones, además de aportar nuevas experiencias y conocimientos, debe consistir en hacer el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes facilitando los diferentes aspectos, técnicas y estrategias que hagan posible un mejor aprendizaje en cada uno de sus estudiantes. Debe conseguir que el estudiante sea el protagonista, centro y responsable de su propio aprendizaje mientras que él, el profesor, es quien le facilita este aprendizaje con la aportación, tal como decíamos, de abordajes diferentes, técnicas y estrategias que lo lleven a poder construir aquellos aprendizajes concretos (ARC, 2012).

a.3. El rol del docente en la acción tutorial

Estas concepciones del aprendizaje, la del individuo como sujeto activo de su propio aprendizaje y la de que ese aprendizaje necesita de una interacción con otros, convierten al profesor en un mediador con el rol de facilitador y guía.

Prestar atención al clima afectivo y a la calidad de las relaciones interpersonales es una de sus tareas fundamentales. Si consideramos que el aprendizaje es interaccional y socialmente construido, se requiere la creación

de un ambiente que facilite la accesibilidad en la comunicación y permita el aprendizaje cooperativo en el aula.

Este tipo de aprendizaje también ayuda a integrar conocimientos y desarrollar habilidades sociales en una dinámica en la que las perspectivas individuales se respetan a la vez que se generan comprensiones compartidas, y se orientan a satisfacer necesidades tanto académicas como personales y psicológicas (AISQ, 2002). Se favorece así la identificación del estudiante con pares y figuras adultas de la institución, fortaleciendo el sentido de pertenencia, que es un predictor de involucramiento (Archambault et al., 2009, citado por Arguedas, 2011).

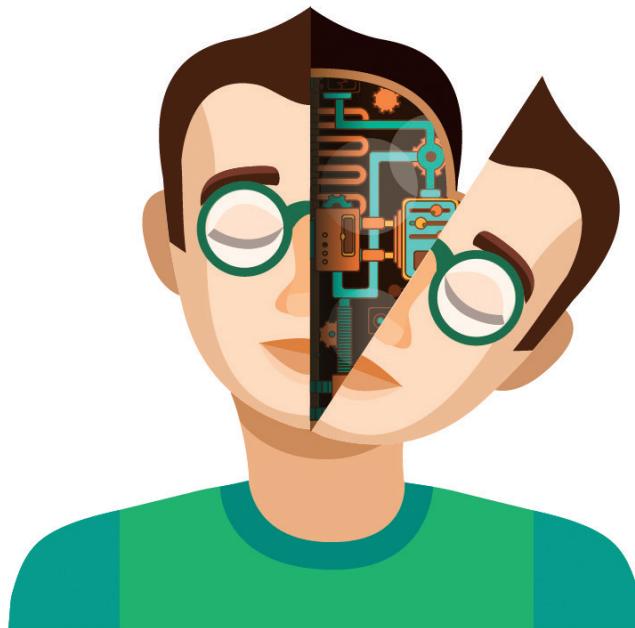
Este rol y las actuaciones que se desprenden de él son las que nosotros entendemos como acción tutorial y, por tanto, es inherente a cada uno de los docentes que intervienen en un grupo-clase determinado, como ya hemos comentado.

b. La acción tutorial del docente en el aula

El docente debería concretar su acción tutorial observando, actuando e interviniendo en los siguientes aspectos dentro de su asignatura:

- El estilo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante en aquella materia concreta de aprendizaje.
- Las facilidades y las dificultades que se le observan.
- La evolución y los progresos que va consiguiendo.
- Las lagunas de aprendizaje que presenta en aquella área.
- Las posibles interacciones sociales y dinámica de clase que le pueden facilitar o dificultar el aprendizaje.

Todas estas observaciones y conocimientos de sus estudiantes en relación con su asignatura, han de ser compartidas con el resto de docentes y el tutor de grupo-clase donde se integra, debiendo facilitar las orientaciones y actividades consecuentes a los estudiantes que les permitan mejorar su proceso de aprendizaje.



Zabala (2006) enumera exhaustivamente esas funciones en relación con la manera de enseñar, que nosotros entendemos que son las que formarían parte del ejercicio de la acción tutorial de cada docente en cada materia o asignatura:

- Planificar la actuación docente de manera suficientemente flexible, permitiendo la adecuación a las necesidades de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contar con las aportaciones y conocimientos de los estudiantes, tanto al inicio de las actividades como en su transcurso.
- Ayudarles a encontrar sentido a lo que están haciendo, de modo que conozcan lo que tienen que hacer, que sientan que pueden hacerlo y que encuentren interesante hacerlo.
- Establecer retos y desafíos a su alcance, que con el esfuerzo y la ayuda adecuada puedan ser superados.

- Ofrecer ayudas adecuados en el proceso de construcción del estudiante, los progresos que experimenta y los obstáculos con que tropieza.
- Promover la actividad mental autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible, fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.
- Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza que promuevan la autoestima y el autoconcepto.
- Promover canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.
- Potenciar progresivamente la autonomía de los estudiantes en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán y en su realización y control, posibilitando que aprendan a aprender.
- Valorar los estudiantes según sus capacidades y su esfuerzo teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso por el que llegan al conocimiento, incentivando la autoevaluación de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad

Existen diversos **modelos organizativos de aula** y estrategias que facilitan este rol, que facilitan la acción tutorial, la interacción de los estudiantes y, en definitiva, su aprendizaje. Al respecto, se citan (AA.VV., 2005):

- Talleres/rincones
- Diferenciación por niveles de aprendizaje
- Plan de trabajo
- Contrato didáctico
- Grupos cooperativos
- Proyectos de trabajo

Algunos de ellos ya se mencionan en el módulo 1 (trabajo por proyectos y aspectos de los grupos cooperativos), por lo que solo se comentarán brevemente los restantes y nos detendremos en la tutoría grupal por las repercusiones que puede tener a nivel institucional.

Talleres/Rincones

Una situación de enseñanza-aprendizaje basada en talleres o rincones se organiza alrededor de una materia o recursos que el docente coloca en diferentes espacios de la clase y que tienen objetivos de aprendizaje diferentes y planificados previamente. En los talleres, los estudiantes trabajan solos, en pareja o en pequeño grupo; habitualmente escogen la tarea que llevarán a cabo, se planifican el trabajo y el tiempo y se preparan para realizarla. Se acostumbran a planificar cinco o seis talleres diferentes, de manera que cada taller se componga de cuatro o cinco estudiantes. Los talleres suelen ser rotativos y los estudiantes van pasando progresivamente por todos ellos. Facilitan la observación y el seguimiento del participante en la formación gracias a que están agrupados alrededor de una temática.

La función del profesorado en un trabajo planteado a partir de talleres consiste en:

- Planificar el trabajo que se llevará a cabo.
- Animar a los estudiantes a hacer propuestas de nuevas actividades.
- Resolver dudas.
- Animar a que los estudiantes se ayuden unos a los otros.
- Prestar diferentes grados de ayuda, en función de las necesidades que se detecten.

Las áreas en las que es más habitual hacer un trabajo de este tipo son las materias instrumentales en las que se trata de ejercitarse los procedimientos.

Diferenciación por niveles de aprendizaje

Mediante este tipo de organización se pretende que, en los momentos en los que la secuencia de aprendizaje lo requiera, se trabaje un mismo tema para todo el grupo pero haciendo propuestas de actividades diferenciadas por niveles de dificultad.

El tema que se trabaja es el mismo para los tres grupos, y hay momentos en los que se diversifica la tarea mediante actividades por parejas, grupos o individualmente.

Plan de trabajo

Se trata de un trabajo básicamente individualizado en el que, aprovechando los intereses del estudiante, cada uno puede trabajar aspectos del currículum escolar según su ritmo y nivel personal. Permite que todos los estudiantes avancen, ya que se parte del nivel real de cada uno y se respeta el ritmo de trabajo individual. Asimismo, resulta interesante al hacer que los estudiantes se responsabilicen de su trabajo: aprenden a distribuir su tiempo autónomamente, siendo conscientes de lo que trabajan y aprendiendo a tener un espíritu crítico consigo mismos mediante la autoevaluación.

El estudiante puede escoger las actividades que quiere hacer entre un repertorio establecido por el docente, durante un periodo de tiempo determinado (generalmente una o dos semanas) y hacerlas en el orden que considere conveniente. Pasado este tiempo, el profesor y el estudiante se reúnen para revisar el trabajo realizado y acordar las tareas del periodo siguiente.

El control de las tareas realizadas por el estudiante se puede establecer a partir de hojas de control individual, autocorrectivas, cuadros, murales de doble entrada y también facilitando el que los estudiantes realicen una autoevaluación al final del periodo, y en la que el maestro también anotará sus impresiones en relación con la tarea realizada.

Contrato didáctico

Una variante del plan de trabajo se hace mediante la utilización de un documento llamado contrato, que permite negociar con el estudiante el trabajo que hay que realizar durante un tiempo determinado y anotar los compromisos adquiridos.

Los modelos organizativos de clase citados y los contenidos en el Módulo II no son excluyentes en su aplicación y algunos modelos pueden coexistir en momentos didácticos distintos. Además, consideramos que tampoco sería bueno para la práctica educativa el centrarse en una sola opción sin utilizar las otras formas organizativas. En este sentido, debemos pensar que la organización que hay que adoptar depende, por una parte, del tipo de aprendizaje que deben

realizar los estudiantes y del contenido de ese aprendizaje: unos modelos facilitan más el aprendizaje de contenidos conceptuales mientras que otros pueden facilitar más los procedimentales. Por otra parte, depende también de las características de los estudiantes que componen el grupo-clase y de la dinámica interactiva que establecen.

c. La intervención del tutor de grupo

Nos ocupamos ahora del cargo institucional del tutor, de sus contenidos y de sus responsabilidades. Identificamos el tutor como el docente responsable de un grupo-clase determinado, siendo ‘el puente’ entre el grupo-clase y el equipo de profesores, sin que tenga que erigirse ni en defensor a ultranza del grupo-clase ni, tampoco, del equipo de docentes.

Podemos distinguir tres niveles diferentes de actuación:

Con el grupo clase

- Potencia las buenas relaciones y la convivencia dentro del grupo-clase. Estas deben permitir la cohesión y el sentimiento de pertenencia de grupo que asimismo facilitan la interacción y socialización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorece las buenas relaciones del grupo con los demás grupos y estratos de la institución para facilitar la buena convivencia y el sentimiento de pertenencia a la institución.
- Estimula la participación de los estudiantes del grupo a las diversas actividades del grupo-clase y de la institución. Asimismo, procura que el grupo esté organizado con los cargos oportunos.
- Trabaja con el grupo la normativa de clase y la del centro a fin que esta sea comprendida y asumida.
- Facilita e imparte técnicas y estrategias de aprendizaje.
- Media en los conflictos que se puedan generar y encauza las inquietudes y demandas de los estudiantes.

Con el estudiante

- Orienta a los nuevos estudiantes en todo aquello que posibilite su integración en el grupo-clase y en la institución.
- Facilita, orienta y le ayuda a conseguir una buena integración social.
- Le ayuda para que consiga una buena relación con los demás docentes.
- Le ayuda a que tenga conciencia de sus capacidades, sus logros, sus avances, sus dificultades, etc., en definitiva, su realidad y le ayuda a aceptarla.
- Le ayuda a buscar y encontrar soluciones a sus dificultades.
- Le orienta en la toma de decisiones ante la posibilidad de escoger entre diversos itinerarios de estudios o profesionales.

Con el equipo docente

- Coordina el proceso evaluador.
- Analiza periódicamente la marcha del curso y del grupo.
- Valora con los otros docentes del grupo la evolución del currículo de cada materia, los problemas académicos, el funcionamiento del grupo y la respuesta individual de cada estudiante.
- Vela para que haya una misma línea común de acción tutorial por parte de los docentes.
- Vela para que las programaciones y las actividades sean adecuadas y ajustadas a la realidad y necesidad del grupo-clase.

d. El Plan de Acción Tutorial del centro educativo

Todas las actuaciones que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, no deben ser una opción particular de cada uno de los docentes o de un grupo de ellos, sino que deben formar parte del proyecto educativo o formativo del centro.

La acción tutorial no debe circunscribirse exclusivamente a la programación de actividades de la tutoría de grupo, a las entrevistas con los estudiantes y sus familias o a actuaciones improvisadas. Precisamos de una planificación

que contemple los distintos momentos de la actuación orientadora, que dé continuidad a las actividades previstas dentro de un mismo ciclo, curso e institución, y que contribuya a reforzar el sentido institucional.

El Plan de Acción Tutorial (PAT, en adelante) es el instrumento pedagógico que articula el conjunto de actuaciones relacionadas con la acción tutorial, tanto a nivel del centro como en relación con la actuación de cada uno de los docentes. Es un abordaje pedagógico institucional, forma parte de la identificación pedagógica del centro educativo, da coherencia al abordaje de la tutoría y de la acción tutorial y facilita la actuación de los profesores.

Pero debemos tener en cuenta una consideración: El PAT, además de ser un documento institucional, sobre todo, debe ser un documento útil al profesorado y a los tutores. Más que un texto técnicamente impecable, ha de ser un documento práctico: una guía útil para el día a día. No es un documento que sirva para cubrir ‘requerimientos administrativos’ y dejarlo encerrado en un cajón.

Además, el PAT debe ser un documento dinámico y renovable curso a curso. Si decimos que es un documento que debe ser evaluado, dicho trabajo debe llevarnos a hacerle cambios: eliminar elementos poco útiles, introducir mejoras en función de nuestra evolución y mejora formativa, a que esté más adaptado a la realidad de los grupos-clase. En definitiva, que responda a la realidad de la institución, a las posibilidades de acuerdo y aplicación de sus agentes y a que sea una herramienta útil.

Los contenidos habituales del Plan de Acción Tutorial son:

- El concepto de tutoría y los fundamentos que se asumen. Básicamente, recoge el acuerdo conceptual existente entre los docentes y que marcará su línea de actuación en clase y la de los tutores en relación con la tutoría de grupo.
- La programación concreta de actuaciones, tanto de los docentes como del profesorado que es designado para el cargo de tutor.
- La posibilidad de acceso a técnicos externos a la institución para tratar temas concretos.
- La descripción de los materiales que puedan facilitar la ejecución de la programación de la tutoría de grupo.

- Los criterios de evaluación del mismo plan.

Tanto la Acción Tutorial como la Tutoría, son dos abordajes esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Ambos posibilitan y permiten el progreso integral del estudiante y facilitan su implicación en su propio proceso de aprendizaje. Es necesario que el estudiante sienta que pertenece al centro educativo y que es responsable de su propio aprendizaje y también se sienta inmerso en un sistema del que vea que es parte integrante. Esa ayuda anima su progreso y evita el desaliento y el abandono.

La acción tutorial impregna toda la actividad docente de enseñanza-aprendizaje de las materias mientras que la tutoría de grupo se ocuparía del estudiante como sujeto de la institución, inmerso en un grupo concreto al que hay que seguir en su progreso, orientarle y ayudarle en su crecimiento integral como persona. De todas formas, resulta esencial explicitar las acciones a realizar en un Plan de Acción Tutorial, que nos permita analizar coherencias e incoherencias y valorar los progresos institucionales y no solo personales.

3.4. Actividades

3.4.1. De aplicación

| | |
|-----|--|
| AA1 | <p>Características de los centros educativos de personas adultas como organizaciones singulares</p> <p>Los centros educativos comparten con otras organizaciones componentes y dinámicas, pudiendo identificar comportamientos similares a los que podemos observar en instituciones dedicadas a servicios sociales, a desarrollo comunitario, promoción de la salud, e, incluso, empresariales o productivas. Asimismo, también podemos identificar elementos comunes entre instituciones educativas de diferente tipología: centros de primaria/secundaria; centros urbanos/rurales, etc.</p> <p>Siendo cierto lo anterior, también lo es que la tipología de objetivos que persiguen, las características de sus recursos humanos o las propias dinámicas internas y externas, generan procesos diferenciados que es preciso conocer e identificar. Al respecto, se le pide que caracterice específicamente a los centros educativos de personas adultas en relación con otras organizaciones educativas, de acuerdo con el cuadro anexo.</p> <p>Añada, asimismo, tres o cuatro evidencias que denoten el carácter singular de los centros educativos de personas adultas como organizaciones.</p> |
|-----|--|

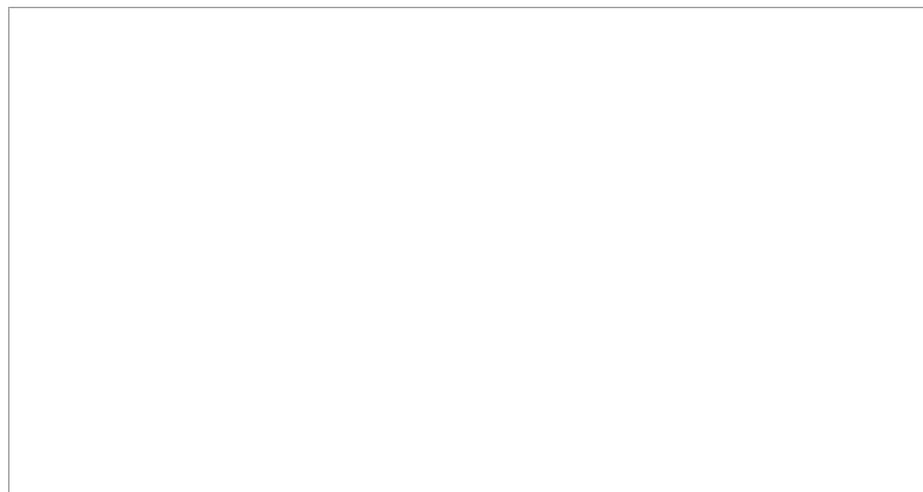
| Características comunes a otros centros educativos | Características propias y específicas de un centro de personas adultas |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

| | |
|-----|--|
| AA2 | <p>Identificación de una metáfora que permita explicar el funcionamiento de un centro educativo de personas adultas</p> <p>Las metáforas son recursos lingüísticos e imaginativos que utilizamos para describir, comprender y analizar el funcionamiento de la realidad. El análisis de las organizaciones por diferentes autores nos ha aportado multitud de metáforas, que tratan de incidir en uno o varios de los rasgos más característicos de los centros educativos. Así, se les ha identificado con anarquías organizadas, orquestas, plazas de toros y otras metáforas.</p> <p>Se le propone que caracterice y describa el centro escolar de personas adultas como organización a partir de una metáfora que le parezca recoja gran parte de su manera de organizarse y funcionar. Aproveche la descripción para señalar qué puede aportar de nuevo su planteamiento a los realizados por otros autores.</p> |
|-----|--|

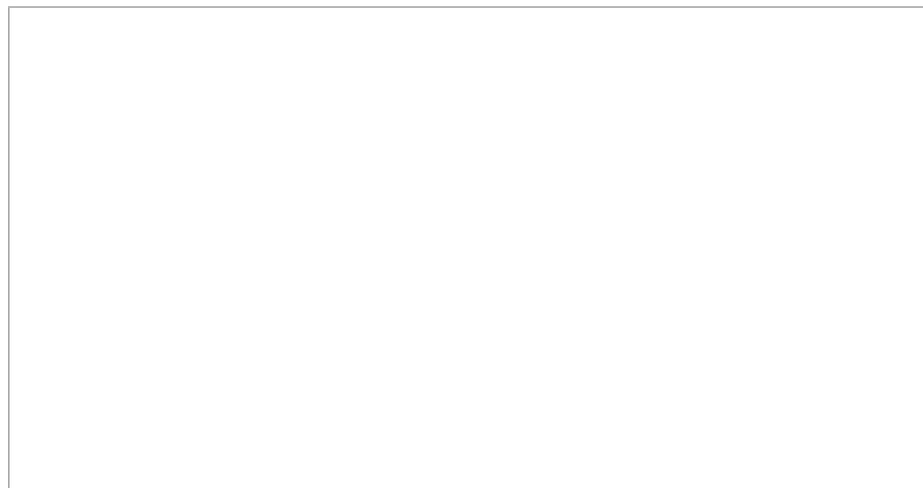
| | |
|------------|---|
| AA3 | <p>Fomentar el trabajo en equipo</p> <p>Conseguir que un centro educativo actúe como una organización coordinada, coherente con sus propósitos y de manera eficiente, no es una tarea fácil. Una manera de conseguirlo es proponerse actuaciones y mejoras parciales, considerando que pueden contribuir a un mejor desarrollo global.</p> <p>Le pedimos que realice un plan de mejora dirigido a fortalecer el trabajo en equipo del profesorado de un centro educativo. Algunas ideas al respecto, puede tomarlas del apartado 3.3.1. Por otra parte, el esquema que sigue puede facilitar la concreción de actuaciones.</p> |
|------------|---|

| Aspectos del trabajo en equipo por fortalecer | Objetivos por conseguir | Actuaciones por realizar | Estrategias de intervención |
|---|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | |
|-----|---|
| AA4 | <p>Reconstruyendo el Proyecto Institucional</p> <p>Lea los textos siguientes que se le sugieren y realice una síntesis o un mapa conceptual de las aportaciones más significativas en relación con su contexto:</p> <p>Texto 1: Gairín, J. (2004). Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro. En La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional de Pedagogía, Valencia. Disponible en http://es.scribd.com/doc/58424065/Organizar-Una-Escuela-Intercultural#scribd</p> <p>Se realizan, un conjunto de reflexiones y propuestas que tratan de sistematizar algunas de las opciones vinculadas con los procesos organizativos situados en la línea de las llamadas escuelas inclusivas. El análisis se centra en los aspectos más organizativos y se orienta más a las soluciones que al análisis de los problemas (que también se abordan).</p> <p>Texto 2: Rodríguez, M. (2006). Proyecto educativo para la escuela de la cultura global. Revista alternativas, 42, 55-72. Disponible en http://goo.gl/kn2Vk8</p> <p>Se plantean cuestiones sobre la educación siempre presentes: ¿Adónde llevamos este individuo de carne y hueso? ¿Hacia dónde dirigimos los pasos del infante y del adulto? ¿Qué le enseñamos? ¿Cómo? ¿Dónde organizamos el saber y cómo pedimos cuenta de sus rendimientos?; eso sí, las respuestas que otorgamos a aquellas cuestiones difieren en función de las diversas interpretaciones que la sociedad hace de las preguntas.</p> |
|-----|---|



| | |
|------------|--|
| AA5 | <p>La importancia de planificar</p> <p>Argumente cinco razones que justifiquen la necesidad e importancia de planificar.</p> <p>La presente actividad se relaciona con la tarea global de selección de criterios relevantes en el proceso de planificación formativa, tanto a nivel de macro organizaciones amplias como de micro organizaciones.</p> |
|------------|--|



| | |
|------------|---|
| AA6 | <p>La mejora de mi actividad como docente de aula</p> <p>De acuerdo con su asignatura o lecciones que imparta, piense y explique cinco novedades prácticas y reales que introduciría en su actividad diaria como docente, según sus posibilidades, para que sus estudiantes mejoren su aprendizaje.</p> <p>Comparta su propuesta con otros colegas, haciendo un listado único de las que consideren más importantes y pertinentes.</p> |
| | |

AA7**La tutoría de grupo**

Si le asignan la tutoría de grupo, piense y describa qué posibles temas de formación y debate, externos al currículum, propondría al grupo que, además, incrementaran la participación de los estudiantes y su implicación en el grupo.

¿Cuáles cargos o responsabilidades individuales propondría al grupo para su mejor funcionamiento?

Comparta sus respuestas con otros compañeros docentes.

| | |
|------------|--|
| AA8 | <p>Estrategias para la orientación y apoyo al estudiante</p> <p>Seleccione y calibre si las estrategias presentadas en el presente módulo son o no pertinentes para su institución. Las que considere pertinentes, indique en qué documento de planificación (cuadro de planteamientos institucionales) deberían incluirse. Puede utilizar el siguiente cuadro para recoger la información.</p> |
|------------|--|

| Estrategia | Pertenencia institucional | Documento de inclusión | Componente organizativo |
|------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3.4.2. De desarrollo

| | |
|-----|--|
| AD1 | <p>El conocimiento de la realidad</p> <p>Lea el siguiente informe y preste especial atención a las conclusiones y recomendaciones. Identifique si las conclusiones se dan en su institución educativa, y tome en consideración la viabilidad de las recomendaciones en su realidad. Justifique con ejemplos de su institución los argumentos.</p> <p>Jiménez, W. y Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. <i>Revista Electrónica Educare</i>, 17(1), 105-128. Disponible en http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4975/4769</p> <p>El estudio, realizado en el 2009 en 22 instituciones de secundaria de las diferentes regiones educativas del país, incluyó entrevistas (directores, orientadores), grupos de discusión (estudiantes y padres y madres de familia) y análisis de documentos. Un aspecto conceptual importante que examina este trabajo es la problematización del concepto de deserción y exclusión, generalmente, de forma acrítica para caracterizar este fenómeno.</p> |
|-----|--|

| | |
|------------|--|
| AD2 | <p>La mejora de los centros educativos</p> <p>La mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos es una aspiración compartida por el sistema educativo y los propios centros. La complejidad de su funcionamiento, los cambios constantes que les afectan y la falta de una tecnología depurada de trabajo, suelen generar disfunciones que es preciso conocer para poder intervenir sobre ellas.</p> <p>Le pedimos, al respecto, que realice un diagnóstico organizativo sobre su propio centro de trabajo, u otro que conozca, considerando los elementos y componentes de las organizaciones. El siguiente esquema le puede ayudar al respecto.</p> |
|------------|--|

| Aspectos de análisis | Condiciones mínimas/ Condiciones deseables | Resistencias por superar/ Formas de superarlas |
|---|---|---|
| Planteamientos institucionales: | | |
| Estructura organizativa: | | |
| Sistema relacional: | | |
| Dirección y procesos organizativos: | | |
| Funciones organizativas: | | |

AD3**La transformación de las organizaciones**

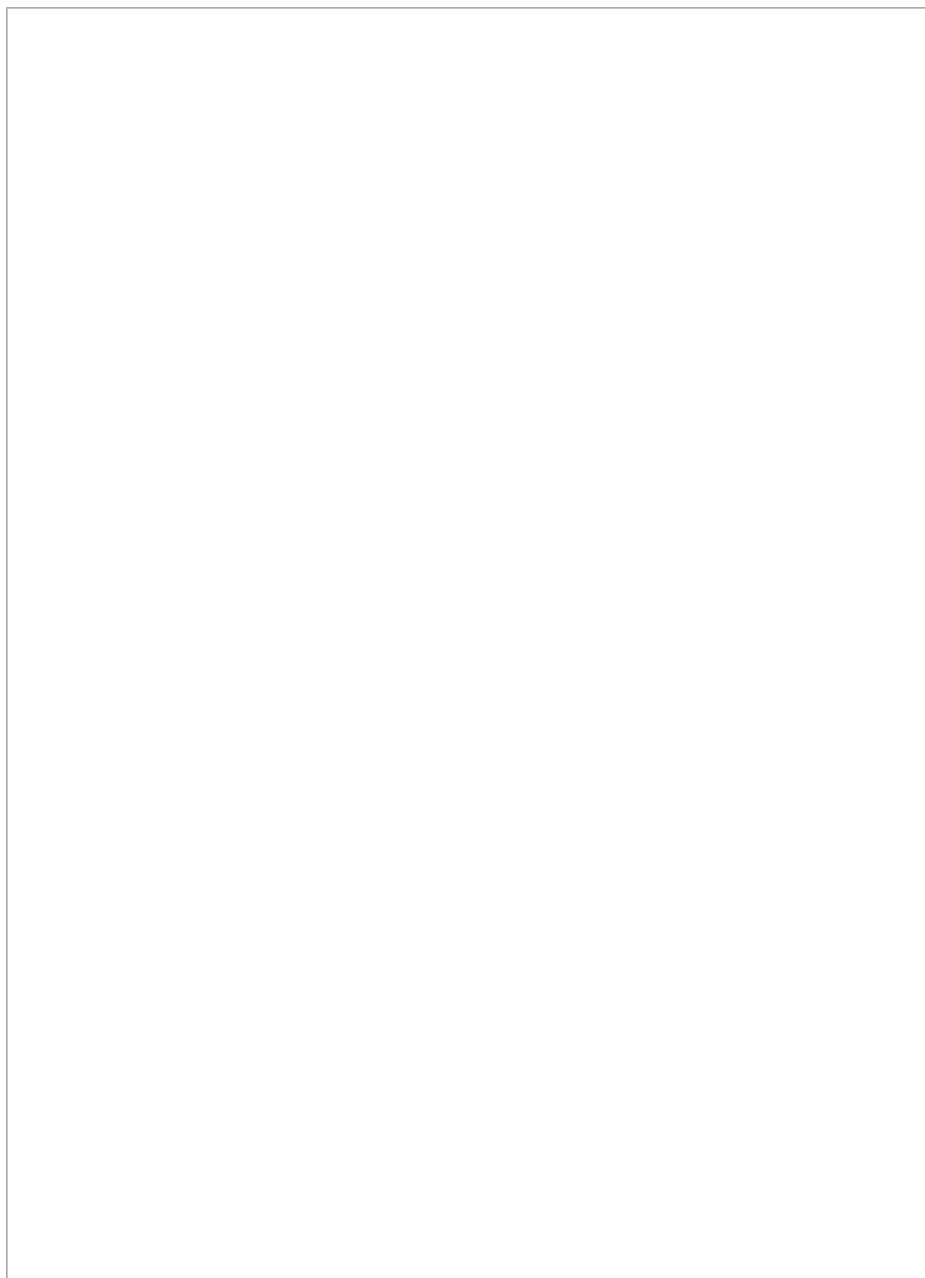
Comente el siguiente texto.

"Las instituciones socialmente inteligentes son aquellas que apuestan claramente por desarrollar el capital humano que poseen, el conocimiento y capacidades de sus gentes. Las que contemplan el desarrollo personal, integrado en la misma institución. Las que demuestran coherencia entre lo que dicen y hacen y son capaces de prever, adelantándose a las demandas sociales. Las que están dispuestas a trabajar en redes. Será la transformación desde la propia organización la que permita la mejora en el aula. Por el contrario, la falta de esta inteligencia social tendrá como resultado unas instituciones débiles y enfermas." (Careaga, 2004, p. 8)

| | |
|------------|---|
| AD4 | La coordinación del profesorado Seleccione tres estrategias de orientación y apoyo al estudiante y desarrollelas de acuerdo con el ejemplo que se le muestra. |
|------------|---|

| Objetivo | Actuaciones | Recursos | Temporalización | Responsables | Indicadores de evaluación |
|--|--|--|-----------------|--------------------------|------------------------------------|
| Consolidar la coordinación horizontal del profesorado. | • Delimitar necesidades de coordinación. | Documentos de trabajo elaborados por equipo de dirección y las coordinaciones pedagógicas. | 1.º mes | Coordinadora Pedagógica. | |
| | • Establecer un plan de trabajo anual. | | 1.º mes | | |
| | • Desarrollar las sesiones de coordinación establecidas. | | 2.º a 10.º mes | | Informe de seguimiento al 5.º mes. |
| | • Realizar dos acciones de seguimiento y evaluación de la propuesta. | | 5.º y 10.º mes | | Informe anual |

| | |
|------------|---|
| AD5 | El ejercicio de la función directiva Reflexione sobre las funciones del director, de acuerdo con el siguiente procedimiento: <ul style="list-style-type: none">• Busque la normativa de referencia sobre el puesto de trabajo.• Sitúe todas las funciones que debe llevar a término en el desempeño de la actividad como directivo, tanto las que especifica la normativa como las que se deducen de las aportaciones de los estudiados de la dirección mencionadas en este Módulo.• Delimite las funciones diferenciando áreas de obligatoriedad, áreas sobre las que la normativa restringe o limita su intervención y áreas facultativas en las que es posible intervenir.• Priorice las funciones en relación con las necesidades del centro educativo donde se sitúa.• Establezca el modo y estilo de dirección con el que afrontará las tareas. |
|------------|---|



4

La vinculación del centro con el entorno (Módulo IV)

María Jesús Comellas Carbó
Jordi Pàmies Rovira

4.1. Introducción

Alcanzar las competencias y capacidades que demanda la sociedad actual resulta un proceso que se desarrolla de manera integral y en el que adquieren relevancia dimensiones diversas. Aprendizaje y desarrollo personal resultan algo más que un proceso individual, se producen en un entorno familiar y social y en un contexto escolar cambiante, sometido a nuevas demandas.

Muchas son las evidencias que constatan la relación positiva entre el apoyo familiar a la educación, el progreso y la formación y la permanencia en el sistema escolar, especialmente de las personas más jóvenes. En este sentido, los estudios hacen el análisis desde dos perspectivas: por un lado, señalando la influencia del nivel educativo de los padres como factor que favorece el desempeño escolar y, por el otro, mostrando la influencia de las actitudes y las expectativas familiares en la permanencia y el éxito educativo. En este sentido, las estadísticas muestran el aumento de hombres y de mujeres que lograron alcanzar a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la educación secundaria y

universitaria a pesar de que sus familias no disponían de un nivel de formación elevado.

Resulta imprescindible entonces que las escuelas entablen estrechas relaciones de colaboración con las familias, pero las evidencias también señalan la necesidad de que esta colaboración se haga extensiva al entorno, es decir, a las comunidades, la municipalidad y a las asociaciones, servicios y empresas que se encuentran alrededor del centro de formación. Es importante que la práctica educativa se base en el establecimiento de relaciones constantes “en” y “entre” el centro de formación y el entorno y que se promuevan espacios de encuentro y de colaboración.

El informe realizado por Socioanálisis América Latina¹¹ concluye la necesidad de fortalecer “las comunidades educativas y principalmente a las familias como aliadas en el proceso de retención de la población escolar en las aulas” (p. 95). Esto supone tanto incentivar la valoración que hacen las familias de la educación, como analizar las posibilidades de cooperación entre la escuela, los centros de formación, las familias y el entorno comunitario y social.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas son responsables de ofrecer una respuesta de calidad a las nuevas demandas que plantean los entornos y avanzar en proyectos y programas que se inscriban en el desarrollo de un trabajo en red, colaborativo, que impulse los valores democráticos y una ciudadanía participativa.

El presente módulo tiene como objetivo orientar el análisis de los contextos familiares y analizar el centro educativo en sus relaciones con el entorno y la comunidad a fin de buscar y reconocer los caminos que permitan lograr el fortalecimiento de los mecanismos de promoción social y la prevención del abandono escolar entre los jóvenes y adultos del nivel de secundaria. Más específicamente la Guía se estructura en dos partes en las que se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

¹¹ Estudio realizado por Socioanálisis América Latina para elaborar una línea basal relacionada con el abandono de la educación por parte de estudiantes de secundaria en 100 colegios incluidos en el Proyecto de Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Escolar (ProEDUCA).

Primera parte: *La familia*

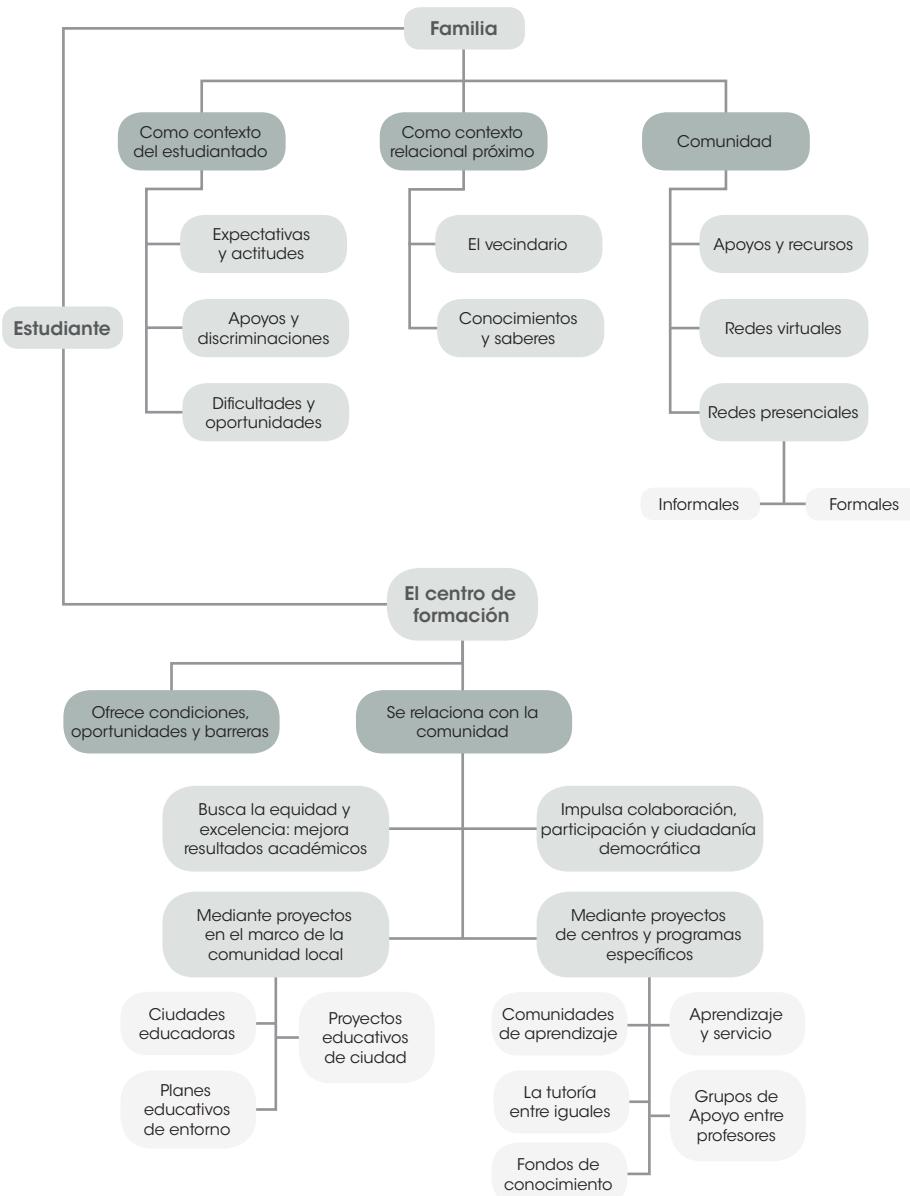
- Analizar la fortaleza familiar en el apoyo a la formación: actitudes, expectativas y apoyos.
- Valorar la influencia del contexto relacional de las familias: redes informales y formales, próximas, presenciales y virtuales.
- Reconocer los saberes familiares, su significación e influencia en la formación.
- Valorar la fortaleza de las relaciones de las familias en la comunidad y las oportunidades de apoyo a la formación.
- Reformular las relaciones de la familia con el centro de formación y sus objetivos en el apoyo al proceso de formación.

Segunda parte: *El centro de formación y el entorno*

- Analizar el centro de formación desde una perspectiva inclusiva y su vinculación con el entorno.
- Reconocer el logro de los resultados académicos desde la perspectiva de las relaciones centro-entorno.
- Valorar la importancia del trabajo colaborativo y en red para el logro de los resultados académicos.
- Analizar el papel del centro de formación y de los actores educativos y sociales en los proyectos de ámbito local y municipal.
- Conocer los proyectos de centro y programas específicos de área que pueden colaborar en la prevención del abandono.



4.2. Esquema de contenido



4.3. Temáticas

4.3.1. La familia

a. La familia como contexto del estudiantado

Familia: (del latín *familia*) es el primer grupo humano al que pertenecen las personas cuando llegan al mundo. La familia es considerada como la célula fundamental de la sociedad. Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. Es pues la célula básica en la cual los seres humanos adquieren los primeros rasgos que harán posible el desarrollo del carácter y de la identidad personal, así como el aprendizaje de los hábitos y los valores que determinarán, en un inicio, su pensamiento y su desarrollo social. Los lazos principales que definen una familia son de dos tipos: vínculos de afinidad y de cuidado.

La familia o grupo familiar está, pues, jurídicamente definida, lo que no implica que se estipule un solo modelo de vida familiar. En la actualidad, son muy diversos y dependen de factores sociales, culturales, económicos y afectivos. La familia, como cualquier institución social, tiende a adaptarse a su contexto lo que explica que, en la actualidad, el modelo tradicional de la familia donde las criaturas son educadas por sus progenitores biológicos unidos en matrimonio, es solo uno de los modelos entre las muchas configuraciones de las llamadas Unidades Familiares Complejas (Will y Chatton, 2005).

En este proceso de reinterpretación del concepto de familia se focaliza, cada vez con más interés, el estudio de su estructura, el lugar de las personas en su seno, los modelos diferenciales según las culturas y su influencia en el desarrollo de sus miembros; en todos los casos se insiste en el rol de las personas adultas de cara a los más jóvenes en lo que se refiere a los derechos y deberes.

Hay un acuerdo generalizado en relación con que el objetivo primordial del grupo familiar es lo que se llama parentalidad: protección de la salud, potenciar el desarrollo, proteger y educar para conducir sus miembros a una plena autonomía. Esta acción global, (parentalidad) se activa desde el inicio de la relación en un contexto de relaciones que se denomina microsistema

(Bronfenbrenner, 1992) e implica un proceso intergeneracional, en el que los roles se redistribuyen, según los momentos, y así los padres pasan a ser abuelos y los hijos padres.

La familia pues es el principal microsistema en el que está integrada la persona durante toda la vida y debe ofrecer a las personas que lo componen, un entorno afectivo estable, para favorecer la adaptación social y personal en las diferentes etapas de la vida. Las respuestas, actitudes y comentarios de cada una de las personas que conforman el grupo familiar son factores educativos durante las 24 horas del día e influyentes especialmente los de las personas adultas y según las diferentes situaciones.

Por lo tanto, los lazos familiares son el resultado de un proceso de interacción dentro del sistema familiar y dependen de la forma y calidad como cada persona aporta su bagaje personal, establece vínculos, interpreta sus experiencias, asume su rol y promueve un proceso de debate en el que participan todas las personas que constituyen el grupo familiar con las que comparte el día a día (Ausloos, 2005).

Por medio de este proceso de debate, más o menos sistemático, se revisan las decisiones, se amplían conocimientos, se incorporan nuevas informaciones y experiencias, y se van modulando los criterios educativos iniciales, de manera que será el marco de referencia que tendrá significación para todas las personas a lo largo de la vida.

Estas relaciones en la familia se centran, fundamentalmente, en el equilibrio entre el afecto (aceptación, estima, valoración) y la autoridad (normas, obligaciones, responsabilidades compartidas) lo cual da seguridad a todos sus miembros bajo el liderazgo de las personas adultas, que tienen mayor experiencia, valoran las necesidades de aprendizaje y ofrecen oportunidades para asumir los retos adecuados a la edad y condiciones personales.

El grupo familiar es, pues, el referente afectivo y relacional más importante de la vida de las personas, por la gran intensidad emocional que conlleva la formación de los vínculos desde el nacimiento, la diversidad de las personas significativas, junto con las situaciones que se producen en la vida individual y del grupo.

La fortaleza de estos vínculos afectivos y su influencia en cada uno de sus miembros es lo que determina, de manera muy profunda, las relaciones entre las

diferentes personas que conviven, así como en las relaciones con el exterior por lo que la familia no es comparable con otros grupos humanos. En este sentido, la relación estrecha que une cada uno de los actores del grupo familiar, explica que toda perturbación o cambio que afecta a uno de sus miembros repercuta sobre los demás (Golombok, 2006).

La calidad del vínculo afectivo entre sus diferentes miembros, basado en un apego seguro, permite regular las emociones y la confianza en las relaciones donde se manifestarán deseos, esperanzas, frustraciones, desajustes, situaciones dolorosas y críticas con gran intensidad emocional, y será en este contexto, con un clima de seguridad afectiva y de crítica constructiva donde se van a tomar decisiones que favorecerán el aprendizaje y crecimiento y respuestas a las muchas necesidades de cada uno de sus miembros con acciones planificadas y participativas para responder de forma coherente a las demandas.

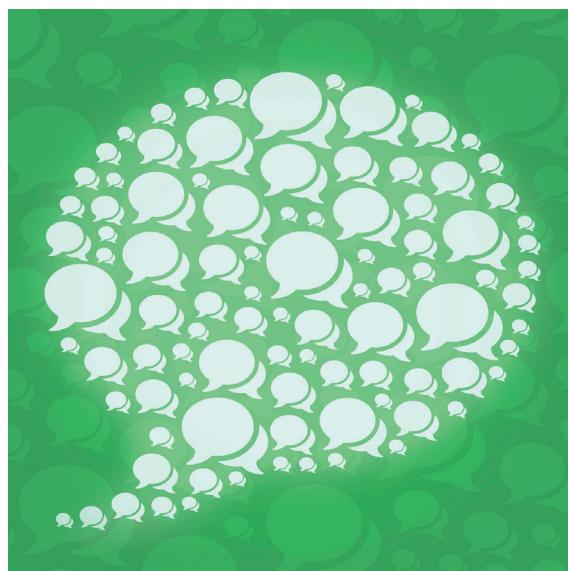
a.1. Expectativas y actitudes

Los cambios que han afectado al núcleo familiar vienen determinados por unos factores relativamente próximos: los nuevos modelos de vida que inciden en el día a día, ritmos de vida (trabajo y organización familiar, exigencias laborales), tipología de familias, actitudes educativas derivadas de discursos, no siempre apropiados, en relación con la visión de la juventud y exigencias sobre cómo la familia debe actuar en su acción educativa (evitar frustraciones, no traumatizar, etc.).

Otros factores, en este caso más amplios y que afectan a la totalidad de la población y, por tanto, también a las familias, serían aquellos que son provocados por el mercado de trabajo, los medios de comunicación e información, los parámetros de ocio y actividades culturales que inciden en los valores culturales de la comunidad y los familiares y, por tanto, en las relaciones entre las personas creando situaciones nuevas y, en muchos momentos, críticas (cambios en los hábitos de consumo, relaciones, decisiones, comunicación, etc.).

Si bien estos cambios no afectan a todas las familias por igual su influencia aparece, con una creciente frecuencia, en muchas situaciones que, en mayor o menor medida, inciden en las relaciones en el seno de la familia, entre las diferentes generaciones, cuestionando las respuestas de los adultos, los modelos y las pautas educativas.

Estos cambios rápidos y no siempre analizados provocan un desconcierto tanto en las familias como en los centros de formación y conducen a actuaciones no siempre estables y claras comportando formas de reaccionar que van desde la poca valoración de la educación, a la consideración de que los hijos e hijas son el eje central del núcleo familiar, actuaciones poco racionales ante los aprendizajes cotidianos, exigencias y decisiones que pueden incidir en la salud y en actitudes para asumir comportamientos con responsabilidad.



Esta ambivalencia e inestabilidad en las respuestas educativas conduce en muchos casos a que se produzcan chantajes, provocaciones frente a las exigencias parentales o del centro de formación, conductas y respuestas poco apropiadas, respuestas más emocionales que racionales, inmadurez, comportamientos negativos hacia el estudio, distancia y desapego de la institución educativa, poca aceptación de las normas sociales reguladoras, cuestionamiento de la autoridad parental y del profesorado y poca motivación para asumir las exigencias escolares.

En este encuadre, desde la familia se tiende a evitar los conflictos para tratar de recuperar las relaciones positivas. Este marco de referencia, si bien no es generalizado, sí que plantea a las instituciones de formación la necesidad de revisar las relaciones con las familias y con el propio estudiantado, ya que la posible falta de pautas educativas claras y estables no permite que los más jóvenes puedan asumir la madurez y la estabilidad emocional necesarias para poder responder a las exigencias de formación, lo que les genera ansiedad, insatisfacción y unas reacciones que en poco pueden mejorar la situación actual, lo que repercute también en su personalidad (Comellas, 2007).

Los cambios que se dan en el mercado laboral y la repercusión de los progresos tecnológicos exigen, más que en otras épocas, una formación a largo plazo para que puedan disponer de mayores competencias no solo en las primeras etapas de la vida sino de forma continuada para evitar la exclusión o la pérdida de cualificación profesional y laboral. De aquí la necesidad de que desde la familia se pueda potenciar la formación y manifestar expectativas positivas para todos sus miembros, dando fortaleza a las exigencias de maduración y ser el referente para el diálogo con las instituciones educativas como forma de aprendizaje y de autorregulación.

No se trata de plantear expectativas finales (lograr una titulación determinada, lograr un empleo u ocupar un lugar en una empresa, etc.) sino trasmisir un mensaje y expectativas realistas, a corto y medio plazo, que favorezcan la confianza para continuar la formación y los estudios. Hablar de expectativas es hablar de esperanza, posibilidad, perspectiva o ilusión para realizar una actuación con el fin de poder lograr un determinado propósito.

Estas expectativas tienen mayor fortaleza cuando las situaciones no están rodeadas de una gran incertidumbre y puedan potenciar actitudes positivas e implicación a fin de poder lograr los propósitos. Por tanto, aunque pueda haber una cierta desconfianza o dudas, las expectativas constituyen un elemento clave. Cuanto más realista sea la suposición y mayor sea el abanico de posibilidades de logro, mayor será el ajuste de las respuestas que la persona pueda dar y mayores posibilidades de poder cumplir las expectativas en cuestión. La influencia de la familia en este proceso es extraordinaria.

a.2. Apoyos y discriminaciones

Para hacer posible que las expectativas, sea en relación con la formación o a otras decisiones, movilicen a las personas de forma positiva y ofrezcan posibilidades de realización, deben estar vinculadas a una mirada no discriminatoria y a unas actitudes positivas que animen a seguir el proceso.



A menudo se ven actitudes en las personas que tienen su origen en las expectativas familiares que vivieron desde el nacimiento: las que se generan por razones de lugar en el grupo de hermanos (primer hijo, el que ocupa el lugar entre hijos, los menores, etc.) las que se derivan de una percepción de capacidades o dificultades (disfunciones tanto sensoriales, motrices, intelectuales, ritmo lento en el aprendizaje, etc.) por razones de sexo (según si es varón o mujer) u otros factores, lo que va comportando mensajes, sugerencias, interpretación de conductas y actitudes que finalmente se traducirán en posibilidades de futuro y, por tanto, de decisiones de formación, futuro laboral y personal.

En este sentido los cambios sociales han suavizado, en cierto modo, estas atribuciones, pero en todos los grupos sociales la tradición cultural asigna normas de comportamiento a las que se espera que se adapten sus miembros; de aquí la dificultad de que se den cambios de forma sostenible.

Estas normas no siempre explícitas imponen códigos de conducta que no es fácil rehuir y lo que empieza como una imitación por parte de los hijos de lo que hacen sus padres se convierte en una forma de hacer que quien no la sigue puede sentir discriminación por ir contracorriente con la consiguiente crítica del entorno. Por ejemplo, el que una mujer deba tener gestos delicados o que la formación técnica es más propia de los hombres.

Los avances son, realmente, muy precarios y, en muchos momentos, se producen retrocesos por lo que es imprescindible hablar de las diferentes formas de mirar a las personas para fortalecer que las actitudes familiares y profesionales sean positivas y no deterministas ya que las personas adquieren un rol a partir de los demás, y acaban creyéndolo propio. Sería lo que se llama “ser lo que los demás esperan que seamos”. También se aplica dicho concepto a los prejuicios sociales.

Al definir una situación o una persona, ya sea de forma positiva o negativa, se adopta la creencia de cuál será el resultado final, lo que hace que las personas implicadas pongan los medios, actitudes y comportamientos encaminados hacia lo que se considera que ocurrirá y se actúa de forma que la expectativa se vuelve cierta.

Estas respuestas no son individuales sino colectivas y generales, han estado estudiadas y se han caracterizado por recibir unos nombres específicos en el campo de las ciencias sociales: efecto Pigmalión o efecto Halo, efecto Horn y cuando se trata del cumplimiento las llamadas profecías o “Profecía autocumplida”.

En psicología y pedagogía, el *efecto Pigmalión* se describe como la creencia que tiene una persona de que puede influir en el rendimiento de otra. Por tanto, es importante conocer cómo se produce esta influencia y poder aprovecharla en momentos clave de la formación y promoción de las personas, tanto en el ámbito laboral, social o familiar. Por ello la mirada externa de la familia y del profesorado, las creencias que tengan de las posibilidades de formación, las creencias en relación con las personas que tienen a su cargo, influencian y

producen un efecto positivo en el sujeto, de forma que afianzan su confianza, provocan un aumento de la autoestima, promueven actitudes positivas y dedicación para poder conseguir el resultado concreto.

Puede parecer que es un efecto mágico, pero lo que ocurre es que al formularse expectativas acerca de las posibilidades de logro cuando hay unas dificultades se dan respuestas, en parte justificativas (quizás no has tenido tiempo, no te encontrabas bien, etc.), mensajes motivadores (si te dedicas lo lograrás, tienes posibilidades de alcanzarlo, etc.), y, sobre todo, se dan más estímulos, más tiempo para dar respuestas encaminadas a superar las dificultades evitando comentarios negativos lo que favorece el resultado, confirmando así las expectativas. En el momento que se llega a superar la situación, a menudo se hacen comentarios como: “ya decía que lo podrías lograr” lo que se conoce como la *Profecía que se autorrealiza*.

Se activa, con estos comentarios y expectativas, el proceso de autoeficacia, explicado desde la teoría social cognitiva, que implica la modificación de hábitos de conducta con base en el control y las expectativas positivas, anticipando el logro propuesto, lo que promueve la confianza en las propias capacidades para controlar la situación y alcanzar los resultados deseados.

Esta profecía autocumplida o autorrealizada muestra como la predicción, una vez hecha, es, en sí misma, la causa de que se haga realidad.

De hecho, las actitudes inherentes a esta mirada positiva se ven cada día en todos los contextos, ya que constantemente estamos generando creencias y percepciones que corresponden con nuestra experiencia, para que puedan adaptarse a las nuevas situaciones.

La misma situación, aunque de sentido contrario, se da cuando se usa este refuerzo hacia lo negativo e igualmente se provocan resultados esperados, falta de rendimiento o fracaso. En este caso se habla del ‘efecto Horn’ que es la tendencia a realizar la evaluación de una persona, de forma constante, con base en un factor o aspecto negativo del desempeño. El trabajo o capacidades son cuestionadas, evaluadas con mayor rigor, interpretadas como falta de posibilidades, interés, etc. y no por factores circunstanciales por lo que se producirán actitudes de indiferencia y desmotivación lo que incuestionablemente conllevará una disminución de la cantidad y calidad de su trabajo e igualmente se hablará de la profecía autocumplida: “yo ya sabía que no lo lograría” y no se

analizará las causas de la falta de apoyo, confianza, los comentarios negativos y la intervención insuficiente para que no se cumpla el profetizado fracaso.

a.3. Dificultades y oportunidades

El compromiso de la familia con la educación de sus miembros, especialmente de los más jóvenes, es un factor relevante para que no se dé la deserción y se puedan tener unos logros que puedan incidir en la mejora personal cultural y social de cada uno de sus miembros, lo cual repercute en el grupo en su totalidad. Es evidente que, como ya se ha expuesto, no se trata de acciones puntuales, sino de valorar como las actitudes que tiene cada miembro de la familia hacia la educación, la formación y, por tanto, el progreso de cada uno de sus miembros refuerza las relaciones, favorece el éxito y evita los efectos discriminatorios.



La deserción o abandono escolar tiene múltiples causas por lo que se debe actuar en cada una de ellas y no solo en el rendimiento como si fuera el único factor que lo determina. El National Dropout Prevention Center de EE.UU.

publicó en el 2007 un reporte técnico de los principales factores de riesgo asociados al abandono escolar. Se proponen 25 factores de riesgo agrupados en dos grandes categorías: el dominio personal y el dominio familiar justificados a base de estudios comprobados. Encuestas Nacionales de Deserción Escolar (Colombia, 2010 y México, 2011).

Aunque se puede considerar la validez de estos estudios, por el rigor como se han hecho los análisis, es imprescindible valorar que tienen un enfoque en cierta manera sesgado que abocan a valorar más los efectos de unas variables determinadas que de cómo detectar los factores que puedan ofrecer mayores oportunidades. Por ello es importante que se considere el sesgo de estos estudios para evitar una mirada determinista y clasista que podría reforzar, como factores de riesgo, los que se dan según el contexto socioeconómico y sociocultural y no analizar, realmente, los factores que pueden favorecer la educación como responsabilidad política y social por ser un factor clave de progreso especialmente para las personas y la sociedad. Por ello centraremos el análisis de las oportunidades y riesgos para orientar mejor el análisis desde la perspectiva de la familia.

Entre los factores que deben valorarse, a fin de lograr mayores oportunidades y disminuir las dificultades, cabe diferenciar entre los propiamente personales de los del grupo familiar:

Factores individuales:

Se pueden destacar, al respecto:

- Los propiamente de la persona. Las características individuales o el hecho de que una persona pueda tener Necesidades Educativas Especiales (NEE) será un elemento que podrá incidir en su rendimiento a lo largo de todo el proceso de formación. Por ello precisará una actuación pedagógica sistemática a fin de lograr el máximo de oportunidades con la consideración de que la disminución no afecta a la totalidad de la persona y que es preciso potenciar todas sus competencias para que pueda lograr el máximo desarrollo posible, como se evidencia en centros de formación donde asisten personas con diversidad de necesidades.
- Las actitudes y valor que se dé a la educación determinarán no solo el compromiso con el centro de formación y su identificación con los

objetivos de logro sino, lógicamente, la asistencia, la dedicación al trabajo de aprendizaje, cumplimiento e incluso el comportamiento, lo que influirá en los rendimientos y los resultados.

- Las relaciones en el contexto familiar. El hecho de que la persona que realiza la formación pueda tener responsabilidades adultas tempranas o responsabilidades parentales (paternas o maternas) será un factor que va a incidir en su rendimiento y en sus posibilidades de formación. Para poder evitar una influencia negativa ante estas situaciones se podrían prever posibilidades de gestionar el trabajo con ritmos de aprendizaje más flexibles y, sobre todo, con posible apoyo intergeneracional de la familia extensa como recurso temporal que puede abrir nuevas oportunidades para todo el grupo familiar.
- El horario laboral en el momento en que dificulta la presencia en el centro de formación o el cumplimiento de los trabajos y estudio necesarios, es un factor social que precisa algún apoyo. En este caso, la implicación empresarial y política debería ser un elemento compensatorio de estas dificultades individuales a fin de evitar el abandono especialmente si no se puede reducir la dedicación por razones económicas.

Factores del entorno familiar

Los factores familiares que inciden en las oportunidades educativas no son lineales ni tienen una sola incidencia, sino que pueden a la vez actuar de forma potenciadora o crear dificultades según se gestionen:

- *Alta movilidad familiar y el número de personas* dificulta el arraigo en un lugar y la necesidad de readaptarse implica un alto coste emocional y organizativo que conlleva desajustes en las actividades de cada uno de sus miembros, lo cual incide en las actividades externas por las exigencias cotidianas.
- *El compromiso familiar con la educación* permitirá valorar el progreso de las personas, los efectos del logro educativo con sus repercusiones a nivel individual y colectivo, estimulándolo como valor familiar.
- *Las expectativas educativas* hacia sus miembros genera una actitud que favorece las situaciones que deben permitir dar respuesta a los requerimientos de formación, y a la vez potencia la colaboración en el seno

de la familia para favorecer la formación de sus miembros y redistribuir las responsabilidades.

- *La conversación sobre la formación y el centro* muestra el interés de la familia sobre las oportunidades, experiencias, dificultades que se dan en los momentos en que las personas están en el centro y deben responder a las exigencias que se les plantean. Esta valoración tiene un efecto positivo para afrontar las situaciones y mejorar la autoestima personal y familiar.
- Las vivencias que se tengan durante el proceso de aprendizaje y en el contacto con el centro educativo es un factor que debe tenerse en cuenta porque, en la medida que la familia tiene más dificultades, menor será la respuesta a las demandas de la institución educativa. Esta reacción es plenamente lógica, ya que se evidencian las carencias y dificultades reales o sentidas, y se genera recelo y la convicción de que se cuestiona la actuación familiar y se le exige una mayor implicación.

A estos factores se podrán añadir las diferencias culturales que provocan grandes dificultades para aceptar un modelo de vida y de actuación, lo que puede comportar, injustamente, grandes renuncias, así como la inseguridad que se tiene cuando el nivel de educación de los padres es desvalorizado.

b. La familia y su contexto relacional próximo

La familia, como microsistema de relaciones, no está aislada del contexto donde está ubicada, sino que comparte experiencias con otros microsistemas familiares y todo el entramado de relaciones que se dan en una población o barrio por reducido que sea.

La cantidad de personas que viven en este contexto, aunque es un determinante de cómo se establecen dichas relaciones, no es un condicionante que aísle a las familias e incluso puede que en las zonas metropolitanas se dé más aislamiento por ser núcleos muy amplios. La calidad de dichas relaciones vendrá más determinada por las voluntades e iniciativas que emergen de cada familia individualmente, de la cohesión entre familias y de las diferentes oportunidades de comunicación y colaboración que puedan dar sea de forma presencial o virtual.

b.1. Conocimientos y saberes familiares: significación y acompañamiento

El objetivo de dar apoyo a las necesidades formativas de todas las personas a lo largo de la vida parece un reto casi imposible de lograr si nos atenemos a las dificultades y falta de motivación. Es importante cambiar el mensaje con base en la cooperación entre las personas que, por su proximidad, pueden aportar no solo conocimiento sino también apoyo y reconocimiento. Es preciso valorar que todas las personas del contexto familiar, sea cual sea su bagaje educativo y su formación, disponen de unos conocimientos y experiencias, lo que permite el reconocimiento de los saberes que tienen por su trayectoria vital, por sus vivencias y por el bagaje histórico de la propia familia y de la comunidad con la que se ha vinculado.

El acceso a esta información ofrece una perspectiva más amplia y hace posible establecer lazos de cooperación, en el seno del entorno familiar, lo que es un factor de gran fortaleza porque son conocimientos y experiencias que difícilmente se pueden adquirir de forma teórica.

Con este reconocimiento se fortalece el convencimiento de que el proceso de educar y aprender, considerado de forma amplia y no solo académica, requiere la intervención de todas y cada una de las personas del entorno porque, desde la proximidad, se pueden aportar respuestas, recursos, motivaciones ajustadas a las necesidades.

Los ejes de esta colaboración se centran en la confianza mutua y la implicación tanto en la resolución de problemas e intereses personales como en los de la familia. Igualmente permite dar apoyo emocional y funcional para evitar el abandono escolar, favorece la formación en aspectos que mejoren las competencias personales, mejora el nivel cultural como capital personal y social de la familia, favorece las relaciones y la convivencia entre generaciones y abre caminos profesionales que pueden promover el progreso personal y de la familia.

A partir del reconocimiento de cada persona de la familia, por la legitimidad de su conocimiento (sus saberes y experiencias) y por la legalidad de los saberes científicos que se adquieren en el centro de formación por parte de las personas profesionales, se busca la manera de compensar las dificultades que ofrece la vida cotidiana.

Se trata, básicamente, de un intercambio de experiencias, saberes y comportamientos de los diferentes adultos próximos, sea en el ejercicio del rol parental o del centro de formación, valorando los saberes, a menudo desprestigiados, de personas que quizás, por su proceso vital, no han logrado una acreditación académica, lo que no implica ni ignorancia ni falta de conocimiento.

Este aprendizaje se lleva a cabo en estrecha reciprocidad, hace emerger y da significado a los conocimientos que, al aplicarse a situaciones cotidianas, mejoran los vínculos afectivos, abren espacios de confianza y generan actuaciones coordinadas que repercuten en la seguridad de las personas y de la familia. De esta manera se recupera la confianza en las propias competencias, en el rol que se desempeña en el hogar y a la vez permite plantear expectativas de formación con la certeza que no serán desprestigiadas ni juzgadas por otros miembros del grupo.

b.2. El vecindario: las experiencias de otros

Finalmente, es importante valorar el potencial de las personas que viven en la proximidad y que, de forma espontánea, no organizada ni regular, pueden ser un apoyo para las personas tanto en situaciones de riesgo de abandono de la formación como para todas las personas que, en algún momento, pueden precisar un apoyo en la formación o sencillamente para poder compartir experiencias.

Estas relaciones, aunque no siempre idílicas o favorables ofrecen nuevas oportunidades especialmente organizativas y afectivas porque no exigen ni continuidad, planificación, duración o mucha fortaleza porque son relaciones que emanan de lo esporádico y espontáneo, por lo que no exigen muchos acuerdos ni premisas previas.

Es preciso, en este caso, partir de una nueva manera de ver los espacios comunes donde se desarrolla la vida de las personas y visibilizar las oportunidades que se dan en cada momento, flexibilizar las exigencias y aspectos previos y ver en el contexto un motor de nuevas oportunidades.

c. La familia y la comunidad

Como ya se ha indicado, la familia es un microsistema que se relaciona con otros microsistemas: familias, centros de formación, empresas, comercio,

instituciones de salud, organismos municipales, etc. lo que constituye el mesosistema relacional o comunidad. (Bronfenbrenner, 1992). Es en este marco y en este contexto donde las familias, individualmente y como colectivo con unos objetivos comunes, desarrolla su práctica educativa, el cuidado de sus miembros.



c.1. Las oportunidades de la comunidad: apoyos y recursos

Las relaciones con la comunidad adquieren una gran fortaleza, por su reciprocidad y porque al formar parte de un entramado social se persiguen unos objetivos que fácilmente se comparten aunque sea solo parcialmente. Por ello es importante buscar formas de estrechar la comunicación y establecer momentos de diálogo para planificar y estructurar respuestas a las situaciones que sean de interés compartido, mejorar la eficacia de las acciones, evitar reiteraciones o lagunas, y, en la medida de lo posible, disminuir las contradicciones y discrepancias.

La implicación y participación de la familia en la comunidad implica una gran complejidad por las múltiples exigencias que recaen sobre este grupo social. En ningún caso se debe creer, de forma ingenua, que solo con demandas de las instituciones se podrá lograr esta relación.

Las relaciones entre la familia y la comunidad deben lograr cuatro objetivos básicos:

- Promover situaciones de comunicación.
- Favorecer la participación.

- Prevenir dificultades.
- Proteger a las personas en los momentos más delicados de su proceso vital.

Por ello se deben establecer, de forma cooperativa y coordinada, formas nuevas de relación y acciones encaminadas tanto a paliar los problemas existentes como a planificar, con un enfoque preventivo y de calidad, las diferentes estrategias por seguir, lo cual incide no solo en los resultados, sino en todo el proceso, y fortalece las redes de proximidad con la implicación de toda la comunidad.

c.2. Redes presenciales: informales y formales

El término de red hace referencia al conjunto de individuos que interactúan entre sí para formar una comunidad, lo que suele implicar un sentido de pertenencia. Garbarino (1983) ya las definía como un “conjunto de relaciones interconectadas entre un grupo de personas que ofrece unos patrones y un refuerzo contingente para afrontar las soluciones de la vida cotidiana”. Por ello la red, desde el punto de vista social, tiene una estructura relacional como patrón característico donde hay un conjunto de elementos (personas, grupos, etc.) que tienden a relacionarse de acuerdo con dicha estructura que le da identidad.



No se puede hablar de red considerando una única forma organizativa, ya que hay muchos tipos modelos y cada uno de ellos tiene una forma diferente de estructurarse y de fomentar la participación. Por esto socialmente se ven redes de asociaciones, de personas, de instituciones etc. y su entidad concreta se basa en la forma organizativa que le confiere significado propio y los objetivos que comparten las personas que pertenecen a ella y participan.

Aunque se tiende a hablar de redes sociales al hacer referencia a las virtuales, cualquier red compuesta por personas, que establecen vínculos de relación y proyectos comunes, son sociales y ofrecen un gran potencial comunicativo, de apoyo personal e institucional por lo que hablaremos, de manera diferencial, de las redes próximas presenciales y de las virtuales.

Redes presenciales. Informales y formales

Las redes sociales, desde la perspectiva ecológica, se conciben como grupos dinámicos enmarcados en un contexto, varían en su naturaleza y potencian la interinfluencia entre las personas y sus contextos de desarrollo. Estas redes de proximidad responden a la necesidad vital de las personas de establecer vínculos con la comunidad, y aunque adoptan formas e intensidades diferenciales, todas ellas son imprescindibles para el bienestar social. En este sentido, se diferencian según el contexto donde se desarrolla la vida y donde la persona establece su vinculación en: la red de filiación (familia), la red de participación orgánica (centro de formación o lugar de trabajo), red de participación electiva (amistades, cultura), y la red de participación ciudadana que permite poder vincularse con la comunidad en los diferentes contextos en los que realizan actividades sociales (Paugam, 2009).

Para hacer posible estas relaciones personales y, en este caso, de la familia con la comunidad, es necesario analizar diferentes formas y oportunidades para mejorar la comunicación y favorecer el apoyo a fin de promover alternativas que eviten el aislamiento.

Redes informales

Las redes informales son el tipo de redes que funcionan a partir de iniciativas individuales. En ellas se busca estrechar la interacción entre las personas lo que ofrece un apoyo afectivo, emocional, da información, permite el contraste de ideas y aporta experiencias con una perspectiva participativa y

democrática que reconoce las competencias personales y permite el proceso de mejora y de cambio porque potencia la participación proporcionando feedback (retroalimentación).

La edad y las características personales no son determinantes, sino más bien los intereses, actividades conjuntas y otros factores determinados por sus participantes.

Redes formales

Es el modelo de red propuesta por las administraciones o por el tejido asociativo para potenciar la participación de grupos (familias, entidades, centros, etc.), conectar profesionales e individuos que actúan y construyen ideas, recursos y crean el grupo (Rivas, 1995).

Como sistema, deben reunir una serie de condiciones estructurales y funcionales (Sánchez, 1991) que les dan estabilidad y permiten variar el liderazgo y no depender de personas concretas.

Estas redes formales crean dinámicas propias de los sistemas sociales, sobrepasan los objetivos de las redes de apoyo y responden, fundamentalmente, a la idea de una forma de intercambio e interés donde participan personas sea a título individual, con representación institucional o portavoces del tejido asociativo. Así, todas las personas que forman parte de la red reciben y dan significación a las aportaciones de todos los miembros del colectivo a la vez que influyen en el grupo.

Para poder lograr sus objetivos, las redes formales responden a una serie de condiciones que les dan fortaleza:

- *Ser una entidad* y no solo suma de personas, porque es la globalidad lo que le da identidad y en el momento en que puede tener un símbolo gráfico, o un slogan adquiere una representación clara para el resto de la comunidad.
- *Tener una estructura*, que tiene sentido funcional y, pese a ser flexible, le da estabilidad, en cuanto a los grupos y personas que la configuran, e identifica el contexto donde se crea y se dinamiza. Esta estructura tiene unas condiciones que favorecen la sostenibilidad entre las que se priorizan: recursos personales, espacios físicos donde realizar los encuentros presenciales vinculados al territorio, recursos materiales y formas de difusión que influyen en su desarrollo, funcionamiento y comunicación

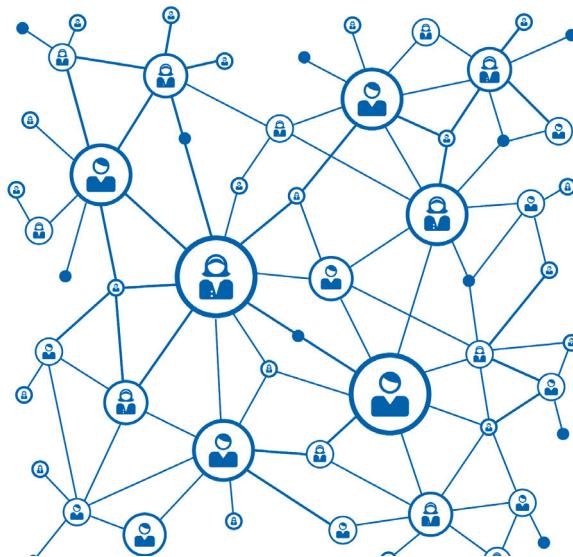
y tener unos **límites** que, aunque permiten la permeabilidad para poder interactuar con otros sistemas y redes, favorecen que no se pierda la identidad (Speck y Attneave, 2000).

- *Tener un funcionamiento propio*, que tiene una especificidad y sentido en el momento en que se concretan unos objetivos. La forma de funcionar repercute en la dinámica e implicación de las personas que la componen y a la vez puede tener influencia en el contexto donde se estructura. Las concreciones de la forma de funcionar no está predeterminada y su eficacia no se debe medir cuantitativamente porque dependerá de la representatividad y el contexto.
- *Favorecer la participación* con formas diversas de gestión decididas por las personas que la componen, para promover la corresponsabilidad en la difusión, en la autorregulación, en las decisiones, en las metas, horarios que favorecen el intercambio con otros microsistemas. Por ello será un organismo abierto para establecer relaciones con otras redes y con el entorno por medio de las acciones que se lleven a cabo para hacer visible su influencia (Dabas, 1998).
- *Definir compromisos y objetivos*, que dan sentido a la red como grupo global o por subgrupos (comisiones) según intereses y objetivos. Por ello es importante que exista una relación democrática sin formas segregadoras. Cada persona podrá colaborar, en la medida de las posibilidades personales, para construir un conocimiento que debe revertir en la mejora del conocimiento de la red y de las personas porque se comparten conocimientos, habilidades y experiencias lo que permite adquirir competencias.

Con las redes, se fortalece la implicación familiar, se posibilita dar mejor respuestas a las responsabilidades a partir del apoyo en el marco de este modelo holístico, que posibilita una interacción de todas las instituciones y personas de la comunidad constituyendo una red de recursos humanos, políticos, económicos y de infraestructuras que, de forma consensuada, puedan intercambiar puntos de vista y tomar decisiones para mejorar tanto el sistema de formación como los recursos que se dedican a la juventud fuera del sistema educativo –ocio, deporte, recursos sociales, acogida, apoyo familiar y personal, etc.–, con el objetivo de

formar ciudadanos que puedan actuar de forma positiva en su entorno, lo que ofrece mayores oportunidades para toda la población.

Se trata de conseguir el éxito educativo de todo el estudiantado, en todas sus dimensiones: personal, social, académica y laboral, promover la cohesión social por medio de la educación, fomentar la colaboración para lograr la equidad y contribuir a crear un espacio común de valores compartidos para toda la ciudadanía que favorezca la convivencia.



c.3. Redes virtuales

En estos momentos, debido a la fuerza de los avances tecnológicos se ha generalizado la comunicación en forma de redes virtuales aprovechando la fortaleza del alcance de la información y la posibilidad de establecer relaciones con personas de muchos lugares del mundo. Estas redes permiten el anonimato, tienen un gran alcance y no exigen grandes condiciones para su funcionamiento.

Estas redes y formas de comunicación pueden ser un buen recurso para prevenir el abandono de la formación en el momento en que se pueda tener acceso y disponibilidad de informaciones a las que, en algunos momentos, los

participantes en la formación no tienen posibilidad de acceder en el centro de formación.

Por su especificidad y por la rapidez de los cambios que se producen, se deja a la consideración de las personas usuarias profundizar en este aspecto que debe ser tenido en cuenta por las oportunidades que ofrece.

d. La familia y el centro de formación de personas adultas

Como ya se ha planteado, la familia es el primer núcleo de socialización donde se desarrollan las personas, se establecen los vínculos afectivos que tienen gran influencia en la personalidad y el bienestar a lo largo de la vida, así como el entorno donde se da el aprendizaje de como las personas se relacionan con el mundo. Es en la familia donde se dan las oportunidades de desarrollo y formación desde las primeras edades y a lo largo de la vida.

Para que se den mayores oportunidades educativas de las que puede ofrecer la familia, se deben ampliar las relaciones sociales, en el marco de los centros educativos, en actividades culturales y del mundo laboral, considerando que el grupo familiar tiene una visión subjetiva de cada una de las personas y mayor intensidad en las relaciones afectivas y emocionales en comparación con otros grupos relationales.

Esta ampliación de oportunidades, no debe minimizar el bagaje cultural de la familia ya que es, sin duda, un factor a valorar por lo que, en ningún caso, se debe desprestigiar el grupo familiar por el nivel cultural o la cualificación profesional ya que las oportunidades educativas que ofrece no están solo vinculadas a aspectos culturales sino a las actitudes y la posición vital que tengan sus miembros ante el mundo, es decir, el capital cultural y la experiencias que aporta el grupo familiar a cada uno de sus miembros.

d.1. Familias, centros y aprendizajes

Las personas profesionales de la escuela y de los centros de formación tienen un conocimiento más amplio y general de las conductas, del proceso evolutivo, las habilidades que son necesarias, así como de las diferentes formas de estimularlas, potenciando los beneficios de las relaciones entre iguales (cooperación, imitación, etc.); es decir, de todos los factores que potencian el proceso educativo de las personas.

Es en los centros donde, también, se crean vínculos y relaciones emocionales y afectivas que permiten el aprendizaje y la posibilidad de descubrir formas de comportamiento en función del contexto, de los adultos y de las posibles circunstancias. De ahí los beneficios de compartir experiencias el máximo de amplias posibles.

En todas las etapas educativas y situaciones de aprendizaje es, pues, imprescindible la relación familia-centro educativo y en algunos momentos se debe poner un mayor énfasis en dicha relación si se detectan situaciones de vulnerabilidad, posible abandono o dificultades, tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y social. Por ello, es fundamental que las acciones en los dos ámbitos sean coherentes para evitar una desorientación o aprendizaje de estrategias para ver “cómo burlar las exigencias”.

Nuestro análisis se centrará en la necesaria comunicación entre familia y centro educativo y la comunidad para poder reforzar las implicaciones de todos los colectivos en esta tarea educativa y de formación del estudiantado.

Una de las primeras actuaciones que se deben impulsar es la de potenciar las relaciones entre las familias y las instituciones que de alguna manera inciden en la educación, para evitar la distancia fruto de la desconfianza de unos y otros (Meirieu, 2001), para favorecer los acuerdos y decisiones, construyendo lazos de colaboración para responder a los requerimientos de la sociedad.

Esta relación no es fácil de gestionar por diferentes motivos, ya que hay prioridades diferentes y resistencias para compartir las múltiples situaciones cotidianas y de formación. Por ello, es importante generar, desde los grupos profesionales, un discurso basado en el diálogo y en compartir las diferentes situaciones para buscar alternativas de mejora y de consenso.

Un factor que hay que tener en cuenta es que cuantas más sean las dificultades que tenga la familia, menor será la respuesta a las demandas de la institución educativa, reacción lógica ya que viven las exigencias como un cuestionamiento de su actuación y como una invasión a su espacio de privacidad (Ausloos, 2005).

A estos factores se pueden añadir las diferencias culturales, de formas de vida, de experiencias y costumbres que provocan grandes dificultades para aceptar exigencias que pueden venir de las instituciones y profesionales, y que pueden comportar renuncias a aspectos que se consideran identitarios y vitales.

Por ello, los contactos deberían basarse en el convencimiento de que esta comunicación será positiva para todas las personas y que los objetivos de dicha relación deben centrarse en la adquisición de unos valores y unas competencias personales del estudiantado, que han de favorecer el proceso de aprendizaje que lleve a todas las personas a convertirse en ciudadanos y ciudadanas, en el pleno sentido de la palabra, en un mundo cada vez más complejo y amplio (Comellas, 2009).

Asimismo, el centro educativo propone a la familia una implicación en el proceso de aprendizaje, de forma que se pueda favorecer la permanencia en el centro, la valoración de la formación (motivación para el estudio, apoyo en las situaciones en que pueda haber dificultades, etc.) para mejorar la implicación del estudiantado y la mejora de los rendimientos evitando un discurso ambivalente de traspaso de culpabilidades (Comellas, 2010).



Cuando se habla de población con un cierto riesgo académico, de absentismo, de abandono o de dificultades personales, esta comunicación es aún más imprescindible. Es preciso poder comprender las causas y factores que inciden, a fin de consensuar los criterios que se consideren prioritarios para incidir en dichas causas y mejorar la situación.

Se trata de favorecer el desarrollo de actitudes hacia el progreso, posibilitar la estimulación cultural a la vez que favorecer que se pueda comprender la realidad y participar de forma positiva en esta construcción colectiva.

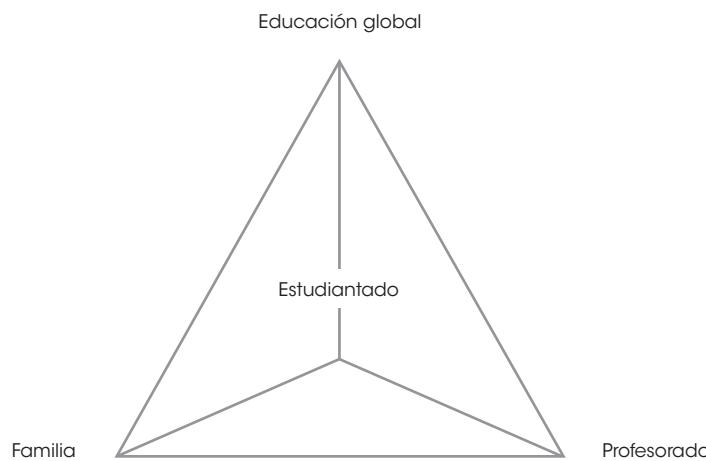


Figura 21. Las relaciones educativas.

Una posible concreción de cómo favorecer estas relaciones, la ofrece el modelo del tetraedro educativo que, a diferencia del triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (1988) en el que establece los ejes de la relación pedagógica entre el profesorado, el estudiantado y el saber, proponemos otra figura, más compleja, para ampliar las implicaciones entre: profesorado, familia, estudiantado y la globalidad de saberes (figura 21). De esta manera se superan los límites del aprendizaje académico para conducir al estudiantado a la adquisición de competencias de forma global que incidan en su desarrollo durante el proceso de formación, valorizando los saberes familiares y las actitudes hacia el progreso personal y formativo como base del desarrollo psicosocial (Comellas, 2013).

El objetivo de este enfoque es dar mayor protagonismo a la participación del estudiantado en su propio proceso y dar valor a las relaciones entre su familia (con los saberes legítimos que tiene) y el profesorado (con los saberes legales que propone).

El centro de formación con sus propuestas pedagógicas guía al estudiantado y favorece su implicación y participación. Para ello, es preciso que se priorice en estas relaciones la comunicación para favorecer la calidad de las interacciones, las actitudes y el reconocimiento mutuo.

Con esta dinámica de colaboración, se fortalece el reconocimiento de los diferentes saberes: los teóricos (fruto de la formación del profesorado) y los prácticos (que no están sujetos a planes de estudio) y que son el resultado de la experiencia colectiva y los que son propios especialmente de las familias. A partir de este reconocimiento se pueden tomar decisiones que deben permitir vincular y sintetizar los aprendizajes que se reciben en ambos contextos, disminuyendo la distancia entre la teoría y la práctica y lograr el desarrollo global: cognitivo, afectivo y social.

De esta manera, se pone en evidencia que los saberes de la familia y de las personas profesionales pueden ser complementarios, posibilitando un análisis compartido, para comprender situaciones nuevas que podrán tener repercusión en el proceso profesionalizador del estudiantado.

Se propone, pues, hacer inicialmente una revisión de las exigencias que son atribuidas a la familia y concretar las que son propiamente del centro de formación. Con ello se mejora el interés de la familia para conocer la vida del centro de formación y, a su vez, el centro puede comprender mejor y valorar la vida familiar.

Compartir este debate es fundamental para que unos y otros no se sientan en el punto de mira, con exigencias complejas a las que no pueden dar respuesta. Por tanto, se disminuye el sentimiento de culpabilidad y la inquietud. Igualmente, es importante potenciar que el estudiantado sea transmisor de los aprendizajes de la escuela en sus actuaciones en el ámbito de la familia, lo que favorece la mejora cultural del grupo.

d.2. Los espacios de debate educativo. Modelo partenaire

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el partenariado es una manera de entender el desarrollo desde la participación, por medio del diálogo y la negociación entre diversos actores que establecen un programa de acciones conjuntas, de manera que los beneficiarios se trasformen en actores de la acción de desarrollo.

Se trata, pues, de un proceso continuo, en general a largo plazo, en el que los actores asociados se interrelacionan y desarrollan una relación equilibrada y, por tanto, generan una actitud de colaboración y cooperación mutuas a partir de una escucha activa para comprender las razones de sus argumentos, sus saberes

y la consideración de sus experiencias, sin que este enfoque exija renunciar a la propia identidad.

Se amplían, con un debate productivo, los puntos de vista en el momento en que hay mayor diversidad de informaciones, lo que permite flexibilizar las decisiones, ampliar los referentes y repercute en beneficio de la comunicación y de mayores oportunidades de comprensión.

Es pues una metodología dinámica, que implica una actuación coordinada, delimitada a un espacio temporal concreto. “La igualdad en la toma de decisiones y la mutua influencia son las características básicas que diferencian el partenariado de cualquier otra forma de relación” (Brinkerhoff, 1999).



Aunque, se plantean modelos diferentes de partenariado en función de los objetivos que se persiguen:

- *Partenariado de coordinación*, para organizar las instituciones y evitar las duplicidades en aras de una gestión más eficiente.
- *Partenariado consultativo*, facilitando que se compartan ideas entre las instituciones participantes.
- *Partenariado de complementariedad*, que se da cuando hay unos objetivos comunes entre los participantes y un plan de acción compartido.

- *Partenariado crítico*, en él todos los participantes son imprescindibles para alcanzar el objetivo final y trabajan de manera conjunta para lograrlo.

Se propone una síntesis integradora, que refuerza la toma decisiones educativas, a partir de objetivos definidos corto y a largo plazo, como requiere el proceso educativo, potenciando la coordinación, la complementariedad y el análisis crítico.

Este modelo de partenariado entre los centros de formación y las familias ofrece unas oportunidades muy claras que fomentan el cambio de actitudes al basarse en el reconocimiento mutuo, la valorización de la legitimidad de los conocimientos familiares (fruto de su saber acumulado y de sus competencias) y la legalidad de los conocimientos profesionales (fruto de su formación académica y su práctica profesional).

A partir de un posicionamiento equitativo y horizontal, se eliminan las categorías de saberes y las actitudes de dominio o sumisión. Por la complejidad del proceso, se proponen algunas condiciones que pueden favorecer el cambio de actitudes que han de ser prioritarias para lograr una comunicación equitativa:

- No creer que la metodología que identifica las relaciones de partenariado se construye en situaciones de resolución de problemas, sino que se trata de un enfoque que tiene sentido de forma permanente y, por tanto, se constituye en una nueva metodología estable que hace posible la comunicación, implicación y participación.
- Los objetivos de las relaciones no se centran en temáticas concretas, puntuales, sino en la solidaridad entre las familias, y entre las familias y el centro educativo, como microsistemas de gran importancia para las personas.
- En estas relaciones, se favorece la solidaridad entre el profesorado especialmente y se potencia el grado de apertura a las familias para fijar unos objetivos razonables con el fin de ser logrados conjuntamente y favorecer las actitudes positivas.
- No se responsabiliza ni a personas ni a grupos concretos, sino que se plantea un reto colectivo como grupo y de manera individual para cada uno de sus miembros.

- Se parte de lo que existe, para reforzarlo, extenderlo, utilizar las energías y experiencias existentes a partir del análisis y aceptación para dar crédito a las aportaciones y proceso seguido antes que construir otras opciones.

En la tabla 21 se compara el modelo partenaire que se propone con el modelo experto existente en la mayoría de relaciones entre el profesorado/ personas profesionales y las familias para focalizar los cambios que conlleva la propuesta.

Tabla 21. Las diferencias entre los modelos experto y partenaire.

| Modelo experto | Modelo Partenaire |
|---|---|
| Solo el profesional detiene el saber y las competencias. | Los saberes de los padres y de los profesionales son complementarios (legitimidad e igualdad). |
| Relación vertical entre los saberes. | Horizontalidad de los saberes. |
| Solo el profesional puede resolver los problemas de las personas. | Reconocimiento recíproco de los saberes y competencias. |
| Imposición de las decisiones tomadas unilateralmente. | La relación apunta a la igualdad en la toma de decisiones. |
| Provoca un sentimiento de incompetencia en las familias. | Principio de aprendizaje en la reciprocidad. |
| Se otorga un cierto poder a la vez que no hay implicación afectiva o emocional. | Acoger, reducir las tensiones, acompañar en la búsqueda de respuestas, participar en la creación de redes de ayuda. |
| La persona especialista ocupa un posicionamiento vertical. | La persona especialista (profesorado...) ocupa un posicionamiento horizontal y de ayuda para descubrir recursos. |

Este modelo comporta cambios substanciales en las propuestas que se están haciendo para acercarse a las familias y favorecer su implicación en el proceso educativo y de formación: conferencias, reuniones, las llamadas escuelas de padres que pretenden explicar a las familias las actuaciones que deben realizar desde una perspectiva profesional. Se parte, pues, de la supuesta ignorancia de las familias que deben ir al centro a encontrar solución a las situaciones y aprender lo que deben hacer. Evidentemente, la persona experta ni conoce a las familias ni el contexto en el que están, por lo que el interés y eficacia de estas acciones más bien es insatisfactoria (Comellas, 2007).

Cuando se plantea el debate de las personas adultas y entre personas adultas, no se trata de un fórum de formación técnica o profesional sino una forma de compartir competencias entre todas las personas implicadas con una alta implicación emocional debido a las variables ambientales: intercambio de experiencias, comportamientos de otros adultos próximos, lo que incide en las actitudes, oportunidades, dudas y situaciones de debate que a menudo acerca a la familia y fortalece la relación con la formación y el centro de formación.

Son espacios de comunicación y formación conjunta en los que se establece el debate entre personas adultas para favorecer la comprensión de las situaciones cotidianas en las que vive el estudiantado y sus familias, lo que ofrece recursos de reflexión para poder tomar las decisiones y fomentar la construcción del conocimiento de forma compartida e interactiva (Collis y Lacey, 1996) con las demás familias, el centro de formación y, si es posible, otras personas de la comunidad.

En estos debates se ponen de manifiesto los intereses, necesidades, motivaciones, que determinarán la dinámica que se lleve a cabo. Se trata, básicamente, de un núcleo de formación centrado en la experiencia que cada persona tiene en su rol parental y pone en evidencia diferentes formas de actuar para mejorar las relaciones familiares.

La motivación permite establecer una buena comunicación en el grupo, lo que va a favorecer los vínculos entre personas adultas al actuar de forma positiva y enriquecer el propio discurso.

Para realizar este proceso de diálogo es importante tener presente que las personas puedan:

- Tomar conciencia de los propios conocimientos, buscando la mejor manera de transmitirlos a los demás para hacerles partícipes.
- Aceptar la necesidad de realizar una reflexión constante, sobre dichos conocimientos, valorando los argumentos de los demás aunque esto implique un cambio de enfoque y cuestione la propia formación e incluso la propia práctica.
- Analizar puntos de vista e informaciones propias, del grupo y de las personas que tendrán formación y experiencia diferentes.
- Desarrollar una gran sensibilidad hacia las aportaciones de los demás, valorándolas como conocimientos que puedan llegar a ser un referente teórico o fruto de la experiencia.
- Evitar la pasividad ante los conflictos, esperando que alguien pueda dar soluciones o respuestas absolutas.
- Generar habilidades que permitan ver que es imprescindible que asuman su papel de adultos.
- Valorar la posible participación de personas más jóvenes.
- Llegar a acuerdos, compromisos de acción participativa, generando orientaciones para la intervención en la que cada miembro del grupo pueda reelaborar sus actuaciones.

Se plantea, pues, la actuación de un grupo de personas que, superando el modelo experto, se encuentran en una situación de igualdad y simetría, donde todos los miembros están en condiciones de hablar, participar y proponer decisiones con relación con el tema que se trate.

Esta conciencia de grupo de equivalencia permite la cooperación y a la vez favorece la conciencia de ser un miembro activo, de igualdad entre los componentes lo que favorece la participación (Bouchard, Talbot, Pelchat, y Boudreault, 1998).

La dinámica será fundamentalmente participativa ya que cada persona participa en el momento en que se establecen las reglas del juego, puede introducir elementos nuevos que serán replanteados y considerados, actualizando tanto el debate como las posibles decisiones encaminadas a la mejora de las competencias propias y a la adquisición de otras nuevas.

La voz de cada persona tiene valor y las necesidades que van emergiendo en su contexto tienen la fuerza de poder ser punto de partida del debate del grupo, lo que genera una mejora en el proceso de autodeterminación a partir de los puntos de vista, de las argumentaciones a la vez que de las informaciones sobre las experiencias compartidas.

Las repercusiones en el seno de la familia implicarán a todas las personas porque, a su vez, formarán parte de una experiencia que comunicarán.

Esta construcción del conocimiento de forma activa, refuerza el sentimiento de pertenencia a un grupo y mejora la seguridad, porque se llega a logros importantes en el proceso de la construcción de nuevos conocimientos y de reconstrucción de aquellos que ya estaban implícitos en las prácticas educativas.

Este aprendizaje se constituye, realmente, en competencial porque se lleva a cabo de forma participativa y en reciprocidad con las personas del grupo, hecho que hace emerger y dar significado a una serie de conocimientos que al aplicarse en situaciones cotidianas mejoran vínculos afectivos.

El cuerpo del análisis, debate y reflexión se centra en enfoques ideológicos, diferentes tendencias, a fin de que puedan ser valorados, y consideradas todas las formas y situaciones educativas.

4.3.2. El centro de formación y el entorno

a. Reflexiones desde una perspectiva inclusiva: condiciones, oportunidades y barreras

A pesar de los múltiples esfuerzos por impulsar los objetivos de equidad y excelencia declarados por las políticas públicas y las variadas reformas emprendidas en los centros educativos, las lógicas escolares siguen impulsando experiencias y ofreciendo oportunidades de calidad diferenciada para el conjunto de los estudiantes, sin conseguir en muchas ocasiones compensar las desigualdades de partida o son incapaces de adaptarse a las diferencias.

Es difícil defender hoy en día la construcción de una sociedad donde impere la cohesión social y la igualdad de oportunidades, a partir de un sistema educativo

que no haga de la inclusión su eje central de actuación y, su desarrollo, un reto prioritario (Acebedo, Ferrer, y Pàmies, 2009).

Contemplar el centro de formación desde una perspectiva inclusiva supone realizar un análisis holístico en tanto que institución de un sistema educativo facilitador de oportunidades para todos los estudiantes. Supone construir comunidad y escuela y reconocer las posibilidades de cambio en las estructuras organizativas, pero reconocerlas también en la capacidad para desarrollar las culturas y las prácticas escolares, a fin de analizar las condiciones que se ofrece a todo el estudiantado para el logro de altos niveles de acreditación y continuidad académica.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva pretende contemplar las condiciones, oportunidades y barreras que se ofrecen a los educandos para el aprendizaje, la participación y la sociabilidad. Para ambos investigadores las políticas, las culturas y las prácticas inclusivas deben atenerse a unos principios generales entre los que se encuentran el impulso de programas y servicios integrados y un enfoque pedagógico que facilite el aprendizaje a todos los estudiantes. En este enfoque resulta imprescindible, tal como hemos visto, que las escuelas entablen estrechas relaciones de colaboración con las familias pero también, como veremos, que esta colaboración se haga extensiva al entorno, es decir, a las comunidades, la municipalidad y a las asociaciones, servicios y empresas.

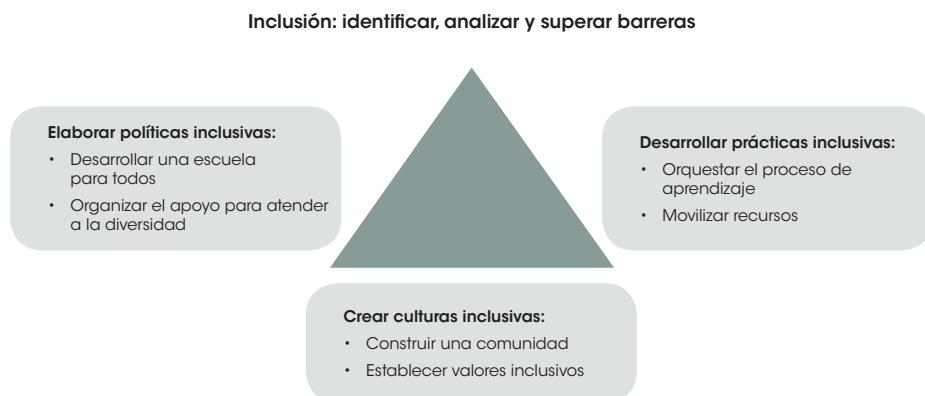


Figura 22. Las dimensiones del Index For Inclusion (Boot y Ainscow, 2002).

En este sentido, es importante que la práctica inclusiva se base en el establecimiento de relaciones constantes “en” y “entre” el centro de formación y el entorno, y que se promuevan espacios de encuentro y la posibilidad de compartir con la comunidad las diferentes situaciones y objetivos en la búsqueda de alternativas de mejora. Estas relaciones deben basarse en el diálogo, en la comprensión, en la evitación de actitudes o conductas ofensivas y en el establecimiento de sinergias constructivas, minimizando y superando las carencias de grupos e instituciones, reales o sentidas, las diferencias culturales, y las posibles dificultades existentes. Estas relaciones deben favorecer la colaboración y el trabajo en red entre los agentes escolares y sociales.

Para Both y Ainscow (2002) al contemplar las relaciones “en” y “entre” el centro de formación y el entorno emergen las siguientes dimensiones:

- Respecto al trabajo en red:
 - La presencia de un profesorado que trabaja con otros profesionales y compañeros colaborativamente dentro y fuera del aula y con los grupos de estudiantes.
 - La existencia de un planteamiento pedagógico abierto a las familias y a la comunidad y el trabajo en red con las entidades en un programa preestablecido.
- Respecto a las familias:
 - La existencia de unas familias que confían, colaboran y participan con y en el centro de formación y mantienen vínculos de complicidad y colaboración para avanzar conjuntamente en el proyecto educativo de sus hijos e hijas.
 - El ofrecimiento de las familias a sus hijos e hijas de un mensaje claro de apoyo y de confianza a sus trayectorias escolares, sin impulsar mensajes doble-vinculares.
- Respecto al entorno:
 - La apuesta del centro de formación por una mayor implicación en el entorno y sus redes comunitarias.

- La promoción desde el centro de formación de las relaciones comunitarias y las representaciones en positivo de las diversidades existentes en el centro y fuera de este.

Un proyecto inclusivo fomentará estas actuaciones, promoverá una verdadera cohesión social y colaborará en impulsar en mayor medida buenos resultados académicos y trayectorias de continuidad educativa entre los estudiantes.

b. El logro de los resultados educativos y las relaciones centro-entorno

Conocer los factores que impulsan el éxito académico es una constante entre las muchas investigaciones que se desarrollan en el campo de la educación. En los últimos años hemos asistido al crecimiento de evaluaciones internacionales que pretenden medir las competencias de los estudiantes (PISA, PIRLS, TIMSS, TALIS, entre otras) y a un número elevado de informes que analizan los sistemas educativos y centros de formación, aportando recomendaciones diversas.

Como hemos comentado en otros apartados, en el logro de los resultados académicos resultan factores positivos: la existencia de expectativas elevadas para todos los estudiantes, la transmisión clara y explícita por parte de la escuela de un compromiso individual con cada estudiante basado en la exigencia y el afecto, o el impulso de un modelo que considere a los estudiantes desde sus potencialidades, no desde una perspectiva del déficit. Otras dimensiones como aportar un currículum de calidad, una orientación clara al rendimiento o la existencia de un liderazgo profesional y un clima escolar ordenado y seguro se convierten también en factores condicionantes para al éxito. Los rasgos que se destacan en la literatura como eficaces describen instituciones centradas en la tarea netamente pedagógica.

Pero si nos centramos en reconocer estos factores en el ámbito de las relaciones centro-entorno encontramos que sobresalen tres ejes de forma especial:

- *La creación de comunidades escolares amplias*, desde la necesidad de favorecer el trabajo en red y crear fuertes y lazos estables en el entorno social, con las familias, los agentes y los actores locales.

- *La emergencia de Comunidades de Aprendizaje*, entendidas desde el aprendizaje organizacional y profesional y donde el desarrollo de una cultura escolar colaborativa, tanto a nivel interno como externo, resulta un pilar fundamental.
- *La existencia de apoyo externo*, tanto por parte de las autoridades educativas locales y nacionales como mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas con otros centros de formación.

Tal como señala la OCDE (2009), apostar por una educación de calidad supone, entre otros muchos aspectos, asegurar la cooperación entre el profesorado y apoyar las relaciones de las escuelas con la comunidad y sus entornos; así como proporcionar oportunidades de apoyo y de aprendizaje adicionales para los estudiantes.

c. El centro educativo y la comunidad: el impulso pedagógico

Hablar hoy de educación demanda referirse a una serie de actores e instituciones que van más allá de la institución escolar y que se enmarcan en el ámbito de la comunidad. El concepto de comunidad tiene sus raíces en el término latino *comunitas*. Su significado epistemológico original (cum munus) nos sugiere el concepto de “bien común”, “un grupo de personas que comparten algo” y que podemos vincular con “municipio” (munus capere), como “espacio local donde se comparte” y en el que “se desarrolla la convivencia” y los procesos de integración social.

Es en la interrelación escuela-comunidad y comunidad-escuela donde los procesos de aprendizaje y las dinámicas escolares y comunitarias adquieren sentido. Tanto porque en el ámbito comunitario existen recursos y actores formativos específicos para los centros de formación, como porque en esta colaboración comunitaria los estudiantes se convierten en ciudadanos participativos y adquieren el sentido del aprendizaje de los valores democráticos.

Es bien conocido que Dewey contemplaba al individuo social en interacción con el entorno y que consideraba que la educación formal tendría que servir para orientar y dar sentido a su experiencia. Los procesos escolares deben de ser interpretados, así, desde un enfoque situacional y desde la lógica de las interdependencias entre los agentes educativos, el centro de formación y la comunidad. Se trata de plantear un enfoque colaborativo, participativo

y constructivo que considere las necesidades que emergen en el centro de formación y en el entorno para poder actuar de forma significativa, implicando a todos a los que se dirige la acción educativa.

El impulso de estas acciones ayudará a fomentar el aprendizaje pero también la cohesión social, y evitará que se generen actitudes inapropiadas entre los diversos agentes, que se difundan prejuicios y estereotipos sobre determinados grupos, mientras se consideran las necesidades detectadas. Y en este marco, como apuntábamos, resulta imprescindible impulsar el trabajo en red y colaborativo dentro y fuera del centro de formación y promover el intercambio de experiencias y la cooperación en una forma de binomio inseparable que revierta en el aprendizaje y en una formación cívica completa.

Martin Carnoy señala la importancia de la escuela y del territorio, y el rol que ambos pueden desempeñar al suplir, cuando trabajan de forma coordinada, las dificultades de apoyo a la escolarización que puedan existir en el ámbito familiar. Ahora bien, para que pueda producirse la interconexión real entre el centro de formación y el entorno comunitario es necesario que exista un proyecto bien definido y el arraigo en el territorio.

Subirats (2003) distingue diversos tipos de centros de formación en función de la identidad del proyecto educativo y este nivel de arraigo (figura 23): aquellos centros de formación con una función “utilitaria”, con baja implicación en el territorio y escasa definición de un proyecto, los centros “de barrio” asentados en la tradición como principal valor educativo y carentes de un proyecto pedagógico, los que tienen una función “identitaria”, sin implicarse en el territorio pero con un claro proyecto, y, por último, los “centros de formación comunidad”, en los que existe un proyecto definido y una clara identificación con el territorio.



Figura 23. Modalidades de escuela en función de sus relaciones (Subirats, 2003).

Los centros que se vinculan con la comunidad y el entorno promueven la construcción de redes a su alrededor que, por su proximidad, se convierten en un factor de apoyo y de recursos para la formación. Estas redes de recursos tienen gran fortaleza no solo como elemento material sino porque implican:

- *Corresponsabilización e implicación* de todos los agentes educativos que intervienen, con el liderazgo educativo de los centros de formación y del liderazgo institucional del ayuntamiento o municipio.
- *Participación y coordinación* de todos los actores que intervienen en el proceso educativo implicando a las familias.
- *Confianza, diálogo y consenso* como instrumentos básicos para el trabajo y la formación.
- *Descentralización de recursos* para incentivar y promover iniciativas locales que permitan alcanzar los objetivos de mejora en la formación y hagan que sus agentes educativos se sientan vinculados e identificados.
- *Innovación y calidad educativa* para ajustar y ampliar las respuestas a los nuevos retos educativos.
- *Cofinanciación* por parte de las instituciones implicadas.
- *Sostenibilidad*, para garantizar la permanencia de las actuaciones necesarias para conseguir la continuidad y coherencia educativas, evitar el abandono en la formación, optimizar los recursos y la participación e implicación de todo el tejido social.

Un centro de formación que “construya comunidad” e impulse la pertenencia de todos sus miembros, esté abierto al territorio y en continuo diálogo con éste, resulta un factor de dinamización cultural de primer orden en el espacio donde se ubica. De acuerdo con Formariz et al. (2011) cuando los centros de formación participan como agentes activos en la construcción de la comunidad y se insertan en las redes locales y culturales, aportando ideas o impulsando actividades en el entorno, están realizando una labor educativa muy importante: enseñar a participar en la sociedad común, ya que a participar solo se aprende participando.

La ciudadanía activa es una vivencia tan relevante como un aprendizaje teórico. Pero es necesario también que el municipio apueste de forma

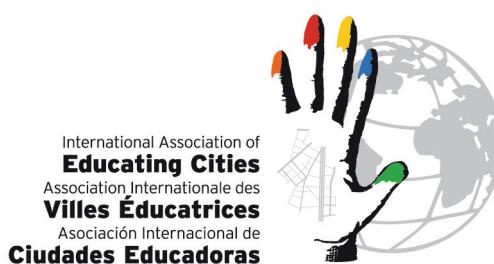
comprometida por este diálogo con el centro de formación. En esta línea, existen numerosas iniciativas que promueven la superposición del centro educativo con el entorno. Entre estas resultan de especial relevancia algunos proyectos de ámbito local, como las Ciudades Educadoras, los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) y los Planes educativos de Entorno (PEE).

d. Los proyectos educativos en el marco de la comunidad local

d.1. Las Ciudades Educadoras

Las Ciudades Educadoras son una red de municipios que surgió en 1990 a raíz del Congreso de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona (España) y que promueven el trabajo en red por medio de la implicación activa en el uso y transformación del municipio para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. En 1994 estos municipios se constituyeron en Asociación Internacional, impulsando la Carta de las Ciudades Educadoras, un manifiesto de 20 principios para la educación que van más allá de la escuela y que reúne en la actualidad a 478 ciudades de 36 países.

Tal y como se constata en la Declaración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (2014), la ciudad puede ser proveedora de recursos convivenciales y sociales que promuevan la inclusión y puede potenciar políticas de participación ciudadana y de colaboración entre todos los agentes sociales y educativos que la configuran. Para Subirats (2003) los proyectos educativos de ciudad se convierten en un compromiso que permite potenciar e impulsar las iniciativas que rompen las fronteras entre escuela y municipio, entre las comunidades educativas y las comunidades ciudadanas. Y esto supone la redefinición de las relaciones entre el centro de formación y el territorio.



Como señala Trilla (1990), en la Ciudad Educadora se desarrollan las interrelaciones entre los procesos educativos formales, no formales e informales. La municipalidad se convierte en un conjunto de lugares educativos y de instituciones que forman un entramado en el que los centros de formación son los elementos centrales y estables, junto a los que coexisten las intervenciones educativas no formales y el conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.) que incidirán en los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes.

d.2. Proyecto Educativo de Ciudad (PEC)

Los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) son el instrumento estratégico para hacer realidad las voluntades que surgen del compromiso de la carta de las Ciudades Educadoras. Recogen e interpretan el espíritu de las diversas experiencias existentes y definen las prioridades educativas de la comunidad, al establecer los principios, objetivos y metodologías y programas del municipio.

La filosofía de los PEC se basa en que el municipio tiene que transformarse y pasar de ser un simple escenario de intervención educativa a convertirse en un agente educativo que incide activamente en la educación de sus ciudadanos. Se parte del convencimiento de que la escuela no está sola educando, por eso es necesario desarrollar proyectos integrales y globales de educación en red que integren las aportaciones de las familias, los centros de formación, las entidades culturales, las asociaciones y las empresas educativas, el mundo del trabajo y los medios de comunicación.

Los PEC parten de una serie de principios:

- El compromiso político en materia educativa.
- El concepto de educación como herramienta transformadora de la realidad.
- La participación como metodología idónea para la elaboración del PEC.
- La aceptación del conjunto de agentes sociales como agentes educadores.

El PEC se define como una plataforma estable de participación y de trabajo que reúne a los agentes educativos y sociales de distintos ámbitos territoriales del municipio y de diferentes espacios de intervención socioeducativa.

d.3. Los Planes Educativos de Entorno (PEE)

En algunos sistemas educativos, se han impulsado proyectos coordinados entre los diversos niveles de gestión educativa (gobierno central y municipalidad) con el objetivo de aprovechar los recursos existentes en las zonas educativas y promover el trabajo en red. Se trata de iniciativas de cooperación educativa que pretenden promover la educación integral de todos los estudiantes, jóvenes y adultos, y la cohesión social.

Son proyectos que han impulsado una respuesta educativa global (red) en correspondencia con la globalidad de los retos educativos y sociales, especialmente a los que se deben de enfrentar los grupos más vulnerables. Este ha sido el caso de los llamados Planes Educativos de Entorno (PEE).

De acuerdo con Gordó (2007) los PEE son una iniciativa que pretende, mediante una organización en red (en forma de nodos interconectados), establecer una línea abierta de cooperación y cogestión educativa entre los municipios y las autoridades educativas centrales que permita dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de los jóvenes más allá de la escuela.

Se trata de un proyecto en el que resulta imprescindible tejer una red educativa cohesionada que por medio de un trabajo bien articulado y coordinado promueva los siguientes objetivos consensuados:

- Potenciar la educación más allá de la escuela, en los espacios extraescolares.
- Coordinar los elementos e instituciones socioeducativas existentes en el territorio.
- Promover la participación ciudadana y el asociacionismo de los jóvenes y adultos.
- Facilitar una buena orientación profesional y académica a los estudiantes.
- Optimizar el uso educativo de los tiempos y espacios escolares y no escolares.
- Atender las necesidades familiares en la sociedad actual.

e. Los proyectos de centro y programas específicos

Además de los proyectos de ámbito local que hemos expuesto, se han desarrollado también una serie de proyectos vinculados a los centros de formación y un conjunto de programas específicos de alcance variable que se impulsan por medio de la colaboración de los diversos agentes educativos o comunitarios.

Entre estos proyectos pasamos a exponer por su relevancia y con el fin de ofrecer un abanico amplio que contemple los diversos agentes y niveles escolares y comunitarios, las experiencias de: las Comunidades de Aprendizaje (CA), la propuesta de Aprendizaje y Servicio (APS), la Tutoría entre iguales, el Grupo de Apoyo entre Profesores (GAEP) y los Fondos de Conocimiento (Funds of Knowledge).

e.1. Comunidades de Aprendizaje (CA)

Las Comunidades de Aprendizaje (CA) buscan, implicando a todos los miembros de la comunidad educativa, transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a estas poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas. Pretenden recuperar el sentido amplio del concepto de educación, más allá del ámbito formal y de la escuela.

Resultan ser un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos tradicionales y buscan una respuesta pedagógica por medio de un compromiso mayor, la de una agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende mediante el trabajo cooperativo y solidario. Las Comunidades de Aprendizaje (CA) involucran en el proceso formativo a profesorado, estudiantado, familias y entorno. Según Coll (2001), las cuatro grandes categorías de Comunidades de Aprendizaje (CA) son:

- Comunidades de aprendizaje referidas al aula: Classroom-based Learning Communities.
- Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo: School-based Learning Communities.
- Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas:

Community-based Learning Communities, Community Learning Networks, Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions.

- Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual. Virtual Learning Communities.

El aula como Comunidad de Aprendizaje

Para Coll (2001), constituir el aula como una Comunidad de Aprendizaje (CA) supone apostar por la construcción de un conocimiento colectivo entre el profesorado y los estudiantes, impulsando desde una plataforma de diálogo, corresponsabilidad y de apoyo compartido los procesos individuales y colectivos de aprendizaje. Esta elaboración colectiva del conocimiento, en el que se utilizan los recursos externos y se establecen vínculos estables con la comunidad, se realiza desde la adopción de enfoques globalizadores e interdisciplinares y el rechazo a la organización tradicional del currículo en disciplinas aisladas.

Con la propuesta se enfatiza en el aprendizaje autónomo y autorregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias metacognitivas, en la selección de actividades de aprendizaje relevantes para los estudiantes y en la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje colaborativo.

La escuela como Comunidad de Aprendizaje

Las escuelas o centros de formación que han realizado el proceso de transformación hacia el modelo de Comunidad de Aprendizaje, se sostienen en los supuestos psicopedagógicos que provienen del School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar, 1968), las Accelerated Schools (Escuelas Aceleradas) de Hernry Levin (1986), y el programa Succes for All (Programa Éxito para todos) de Robert Slavin (1987).

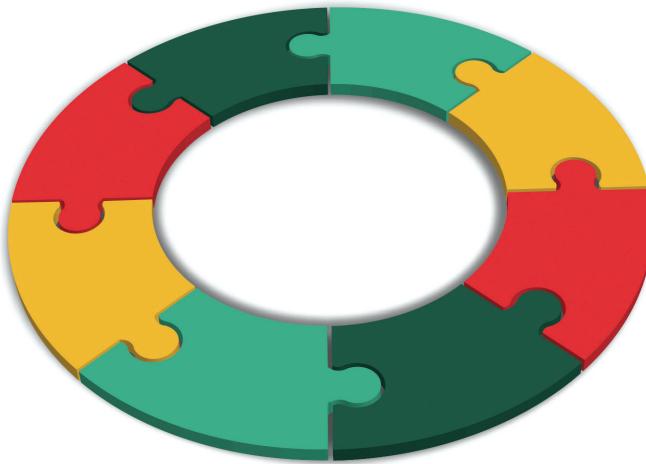
Según las aportaciones del Fórum IDEA de la Universidad Autónoma de Barcelona (2002), las comunidades de aprendizaje se definen como un proyecto de transformación sociocultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una escuela de calidad y excelencia para todos, que pretende romper además con el círculo de la pobreza y de la exclusión social.

Parten de un concepto de educación integradora y participativa, ya que resulta un proyecto que está abierta a todos los miembros de la comunidad

y que se forja a partir de la participación democrática de toda la comunidad socioeducativa: familias, profesorado, voluntariado, entidades, etc.

Se trata, pues, de un proyecto de transformación social y cultural de un centro de formación y de su entorno que incluye a todos los miembros de la comunidad, lo cual promueve la interacción mediante el aprendizaje dialógico, basado en los supuestos de la racionalización del debate de las ideas y la vivencia de las emociones (Fórum IDEA, 2004), es decir, según los principios del diálogo, la comunicación y el consenso igualitario.

La transformación del centro de formación en una Comunidad de Aprendizaje se realiza por medio de las siguientes fases: sensibilización, toma de decisión, el sueño, selección de prioridades y planificación.



Los principios pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje (CA) de acuerdo con Flecha y Puigvert (2001), el Fórum IDEA (2003) y Coll (2001) son:

- El centro formador se convierte en centro de aprendizaje “de” y “para” la comunidad.

- La enseñanza se planifica estableciéndose unas finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- Se impulsa una organización y un ambiente de aprendizaje alternativo a la organización escolar tradicional basado en las relaciones horizontales y la participación igualitaria de todas las personas de la comunidad.
- El liderazgo escolar es compartido y se delegan responsabilidades en el marco del trabajo en equipo y colaborativo del profesorado y la comunidad.
- Se impulsan nuevas formas de organización del currículum y nuevas metodologías de aprendizaje (grupos interactivos, aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, análisis de caso, etc.).
- Se fomentan altas expectativas para todos los estudiantes y se desarrolla la autoestima, ya que se apoya y se reconoce de forma positiva el trabajo riguroso.
- Se realiza una evaluación continua y sistemática del trabajo realizado.
- Se impulsa la educación entre iguales, ya que se incide en la igualdad de derechos de todos para acceder a los procesos formativos.

Comunidades de Aprendizaje referidas a una ciudad o una zona territorial

Como señala Coll (2001), convertir el territorio en una Comunidad de Aprendizaje (CA) resulta una propuesta más amplia que las anteriores y aparece vinculada a las originales experiencias de educación comunitaria o educación basada en la comunidad (Community-based Education; Community-based Learning).

La propuesta, también en la línea de los Proyectos Educativos de Ciudad y de los Planes Educativos de Entorno, considera que en el actual escenario de las relaciones global/local resulta necesario contemplar los recursos que existen en la comunidad y que pueden ponerse al servicio del aprendizaje.

Como estrategia de desarrollo comunitario, la propuesta supone adoptar el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y poner un énfasis especial en el aprendizaje en tanto instrumento que permita alcanzar los objetivos de la comunidad, sociales y económicos. Se trata del establecimiento de un partenariado en lo local donde los ciudadanos ejercen la solidaridad comunitaria y gestionan los bienes económicos, culturales y sociales.

Comunidades de Aprendizaje en un entorno virtual

Las Comunidades de Aprendizaje (CA) que operan en entornos virtuales surgen de las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en un espacio de comunicación donde, si se dan las condiciones técnicas necesarias, las personas se encuentran en una situación de igualdad para la participación. Las comunidades virtuales devienen comunidades de cooperación, e intercambio de ideas, experiencias y entornos de aprendizaje de las personas que forman parte de las redes. Generan nuevas atmósferas de relaciones y crean nuevas posibilidades de socialización y nuevos escenarios educativos en los que se puede desarrollar el aprendizaje.

De acuerdo con Salinas (2004), cuando nos centramos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden desarrollarse en las Comunidades de Aprendizaje virtual, estas pueden estar orientadas a grupos (aprendizaje colaborativo entre profesionales, comunidades de práctica, creación colaborativa de materiales y proyectos de investigación, etc.), o a objetivos (aprendizaje en entornos virtuales de formación desde perspectivas constructivistas, potenciando la interacción, la participación, la colaboración, etc.). En ambos casos el énfasis se encuentra en:

- La importancia de la interactividad en el proceso de aprendizaje.
- El cambio de rol del profesorado, que se convierte en un guía.
- La necesidad de poseer las destrezas y competencias digitales y de trabajo en equipo.
- El cambio hacia un aprendizaje basado en recursos.

e.2. Aprendizaje y Servicio (APS)

El Aprendizaje y Servicio (APS) es una propuesta pedagógica y solidaria que integra el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje. Se trata de un proyecto educativo que tiene una utilidad social y que combina el componente cívico y el formativo. Es un método que une el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con el compromiso social.

Tal y como nos indica De la Cerda (2013), la metodología de Aprendizaje y Servicio nace a principios de siglo XX en Estados Unidos, a partir de las aportaciones de Dewey (1859-1952). Para el padre de la educación progresista,

las personas se encuentran en interacción con el entorno y se educan a lo largo de toda la vida. La educación formal sirve para dar sentido a la experiencia, basada en la cooperación y en la actividad orientada a la comunidad y al beneficio del entorno social. Pero el Aprendizaje y Servicio no es solo una metodología, se trata de una pedagogía que conjuga calidad educativa, solidaridad e inclusión social.

De acuerdo con De la Cerda (2013), los elementos básicos de la metodología de Aprendizaje y Servicio y la tipología de proyectos son:

- *Aprendizaje*. Es necesario que los aprendizajes que se pretenden lograr estén relacionados con el servicio y que se hagan explícitos los objetivos que se persiguen. Los participantes deben de ser conscientes de aquello que pueden llegar a aprender al participar en el proyecto.
- *Servicio*. Las actuaciones tienen que partir de necesidades reales y generar un impacto en el entorno. Estas actuaciones se desarrollarán en un marco de reciprocidad entre los actores sociales.
- *Intencionalidad educativa*. Se requiere un proyecto educativo que esté bien estructurado y en el que se tengan en consideración aspectos centrales como la planificación o la evaluación.
- *Participación activa*. La implicación de los agentes resulta imprescindible. Los aprendizajes significativos resultan de la experiencia y adquieren sentido por medio de las acciones y vivencias que ofrece la dimensión pedagógica del proyecto.
- *Reflexión*. Los procesos reflexivos a partir de las experiencias personales, ofrecen la posibilidad de integrar los nuevos aprendizajes. La reflexión de los protagonistas adquiere sentido en el marco de las interacciones con el entorno.

Diversas son las acciones que pueden encuadrarse en la tipología de proyectos de Aprendizaje y Servicio (APS). Entre ellas:

- Acompañamiento a la escolarización y apoyo a la formación.
- Ayuda a otras personas y colectivos en riesgo de exclusión social.
- Intercambio generacional de saberes y habilidades.

- Estímulo del compromiso cívico y mejora de la calidad de vida.
- Restauración y conservación del patrimonio y difusión de tradiciones culturales.
- Proyectos de solidaridad y cooperación. Sensibilización y defensa de los derechos humanos.

e.3. Tutoría entre iguales

El aprendizaje se produce en el contexto escolar y social donde se desarrolla, en un proceso en el que intervienen circunstancias a nivel individual, interpersonal y comunitario que no existen de forma independiente (Rogoff, 1990). En este proceso resulta de especial importancia el papel que pueden tener los iguales al poder ser una fuente de aprendizaje y convertirse en una ayuda académica positiva.

A lo largo de la historia de la educación, diversos autores (Séneca o Comenius, entre ellos) han considerado la importancia del aprendizaje entre iguales. Se han formulado propuestas concretas que ayudan a sistematizar las formas que puede adquirir el aprendizaje entre iguales: aprendizaje asistido entre iguales, tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo o programa de ayuda entre iguales.

Y diversas maneras para convertir el aula en una red colaborativa, en la que los estudiantes trabajan apoyándose y aceptando de forma positiva sus diferencias. Parrilla y Daniels (1998) han considerado la importancia de las redes de apoyo y la creación de comunidades, mientras autores como Pujolas (2001) han aportado pautas precisas para avanzar en las formas de aprendizaje en grupos cooperativos.

De acuerdo con De la Cerda (2013), la tutoría entre iguales adquiere diversas modalidades (tutoría entre estudiantes de diferentes niveles, tutoría entre escuelas, tutoría en el aula, tutoría recíproca, tutoría individual, tutoría por grupos, tutoría intercultural, etc.), pero en sus diversas variedades se basa en la creación de parejas asimétricas (tutor/tutorizado) y un objetivo común, conocido y compartido, que se establece en un marco externo planificado.



Como señala Gimeno (2001), las actividades y tareas que se desarrolleen en la tutoría entre iguales deben de ser significativas, accesibles, atractivas, útiles, acompañadas, experimentales y reflexivas. Para Durán y Vidal (2004, p. 46), la mediación de un igual puede llegar a ser más efectiva que la de un adulto. Las ventajas para el estudiante tutor se resumen en:

- Aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad y de la autoestima.
- Mayor control del contenido, de la tarea y mejor organización de los conocimientos propios para poder enseñarlos.
- Consciencia de lagunas e incorrecciones propias y detección de las del otro.
- Mejora de las habilidades psicosociales y de interacción.

Los beneficios para el estudiante tutorado son:

- Mejoras académicas. Aumento del tiempo de estudio y de trabajo, mayor motivación, fruto del compromiso con el compañero.

- Ajuste psicológico. Disminución de la ansiedad y del estrés al trabajar en un clima de mayor confianza, con un igual.

e.4. Grupo de Apoyo entre Profesores (GAEP)

Una de las críticas que se han realizado a la profesión docente, es su marcada carácter individualista. Armengol (2001), al analizar los tipos de cultura del centro de formación, señala cómo el profesorado bien planifica individualmente sus enseñanzas (cultura individualista) o bien llega a acuerdos sobre temas organizativos puntuales (cultura fragmentada), o forma grupos de trabajo para abordar tareas concretas (cultura de la coordinación), pero en menor medida reflexiona, planifica, prepara y evalúa de forma conjunta todos los aspectos del currículum (cultura colaborativa). Como señala Arnaiz (2012), una de las aspiraciones de la educación inclusiva es romper con esta tendencia y promover la colaboración entre los profesionales del centro desde una plataforma de igualdad.

Existen diversas estructuras de colaboración y apoyo entre los docentes que se pueden desarrollar en el centro de formación y que permiten dar una respuesta más adecuada a la diversidad de necesidades de estudiantado y profesorado (Parrilla y Daniels, 1998). Estas experiencias permiten la deconstrucción y análisis de prácticas y la búsqueda de alternativas pedagógicas y se desvinculan de la existencia de un apoyo externo. Entre estas, contamos con los Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP) (no es motivo de este apartado desarrollar otras formas como la observación mutua o la docencia compartida).

Los *Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP)* suponen una modalidad de formación entre iguales. Estos grupos, que cuentan con un núcleo impulsor de dos o tres profesores, deben de contar con la aceptación y colaboración de los compañeros. Con una periodicidad semanal o quincenal promueven encuentros con el profesor que hace una demanda de apoyo. Generalmente estas demandas tienen que ver con problemáticas asociadas a la conducta y con dificultades de aprendizaje. En cada encuentro se analiza un único caso, se toman y se guardan notas confidenciales y se reflexiona sobre la práctica docente.

e.5. Fondos de conocimiento

El programa y enfoque educativo *Fondos de Conocimiento (Funds of Knowledge)* nace en la década de los 90 en Tucson (Arizona) impulsado por la

antropóloga Norma González, el psicólogo educativo Luis Moll, y la maestra Cathy Amanti y parte del principio siguiente: todas las personas disponen de recursos educativos, “fondos de conocimiento”, acumulados en su historia social, laboral y familiar. Muchas veces estos recursos son desconocidos –y por lo tanto silenciados– en las escuelas.



Con el proyecto se consigue aproximar la cultura escolar y la cultura familiar y modificar las relaciones tradicionales familia/centro de formación. Tiene por objetivo el desarrollo de innovaciones curriculares basándose en los conocimientos y habilidades detectadas por los docentes en los hogares de los estudiantes (González, Moll, y Amanti, 2005). Se parte de que todos los estudiantes, más allá de su condición económica, lingüística y cultural, disponen de fondos de conocimiento que pueden favorecer el aprendizaje significativo y convertirse en formas de reconocimiento mutuo entre docentes y familias, formas de *confianza mutua* (González y Moll, 2002).

Ejemplos de estos fondos de conocimiento y que pueden convertirse en unidades didácticas que vinculan, de acuerdo con Vigotsky (1962), *conceptos espontáneos* y *conceptos científicos* serían: habilidades vinculadas con la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía, la agricultura y la cría de animales, la construcción, etc. Y conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de los estudiantes.

4.4. Actividades

4.4.1. De aplicación

AA1

A partir de las informaciones sobre las expectativas y su influencia en las actitudes, realice un análisis e identifique cuáles están presentes en su centro y posibles alternativas para modificarlas. Contemple el rol del propio estudiantado.

AA2

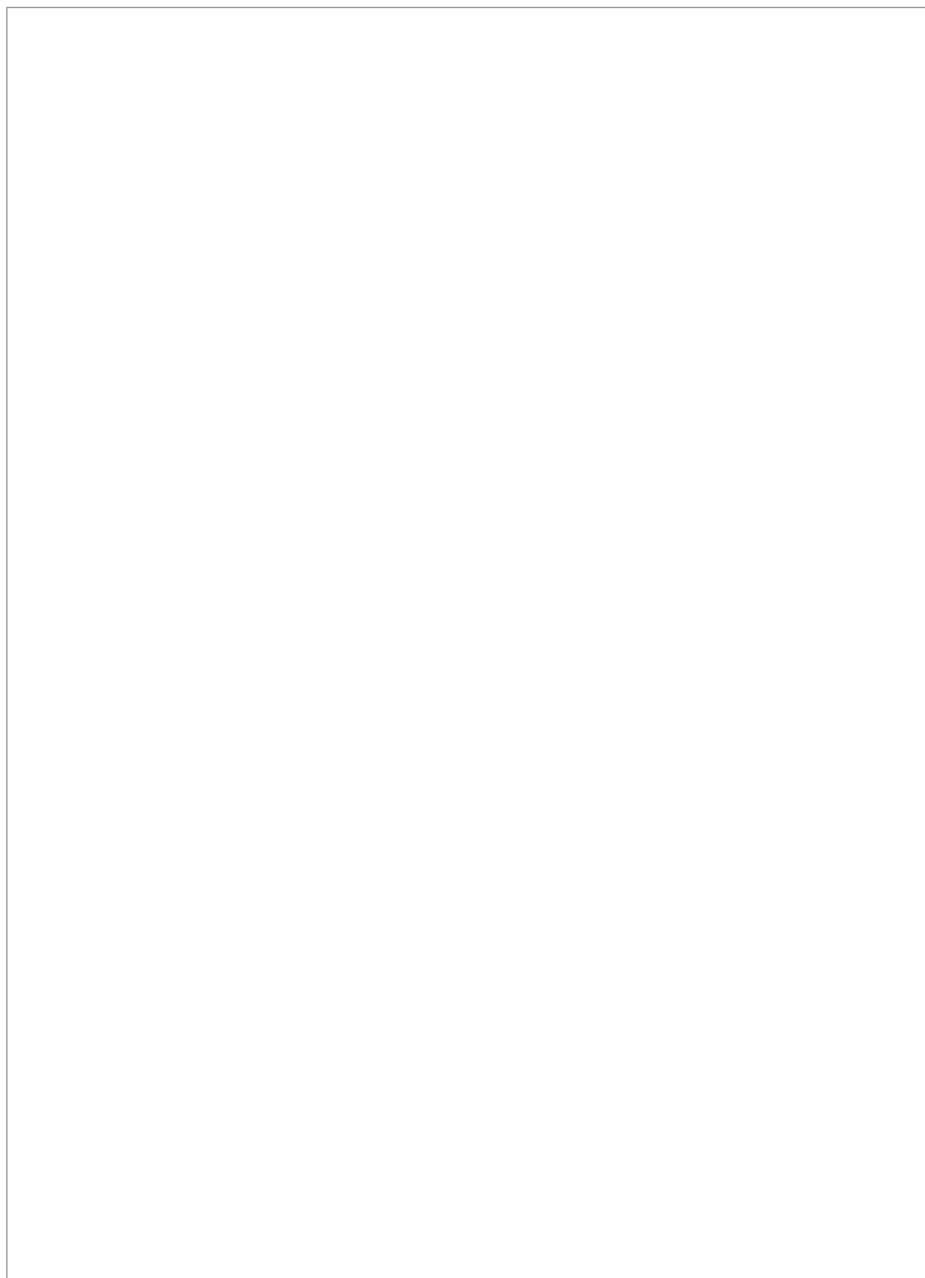
Una vez leídos los modelos: tetraedro pedagógico y modelo partenaire, realice una propuesta que sea viable considerando el contexto en el que se encuentra el estudiantado que asiste al centro y sus familias.

| | |
|-----|--|
| AA3 | <p>A partir de las informaciones sobre las Comunidades de Aprendizaje (CA) y de la lectura de los documentos de Coll (2001) y Fórum IDEA (2002), realice un análisis de su centro y las posibilidades de impulsar alguna de las propuestas. Se contemplará el rol de los diversos agentes escolares y comunitarios.</p> <p>Coll, C (2001). <i>Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación</i>. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre del 2001. Obtenido desde el sitio: http://goo.gl/TJHxPH</p> <p>Fórum IDEA (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. <i>Educar</i>, 29, 103-121. Obtenido desde el sitio: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p103.pdf</p> |
|-----|--|

4.4.2. De desarrollo

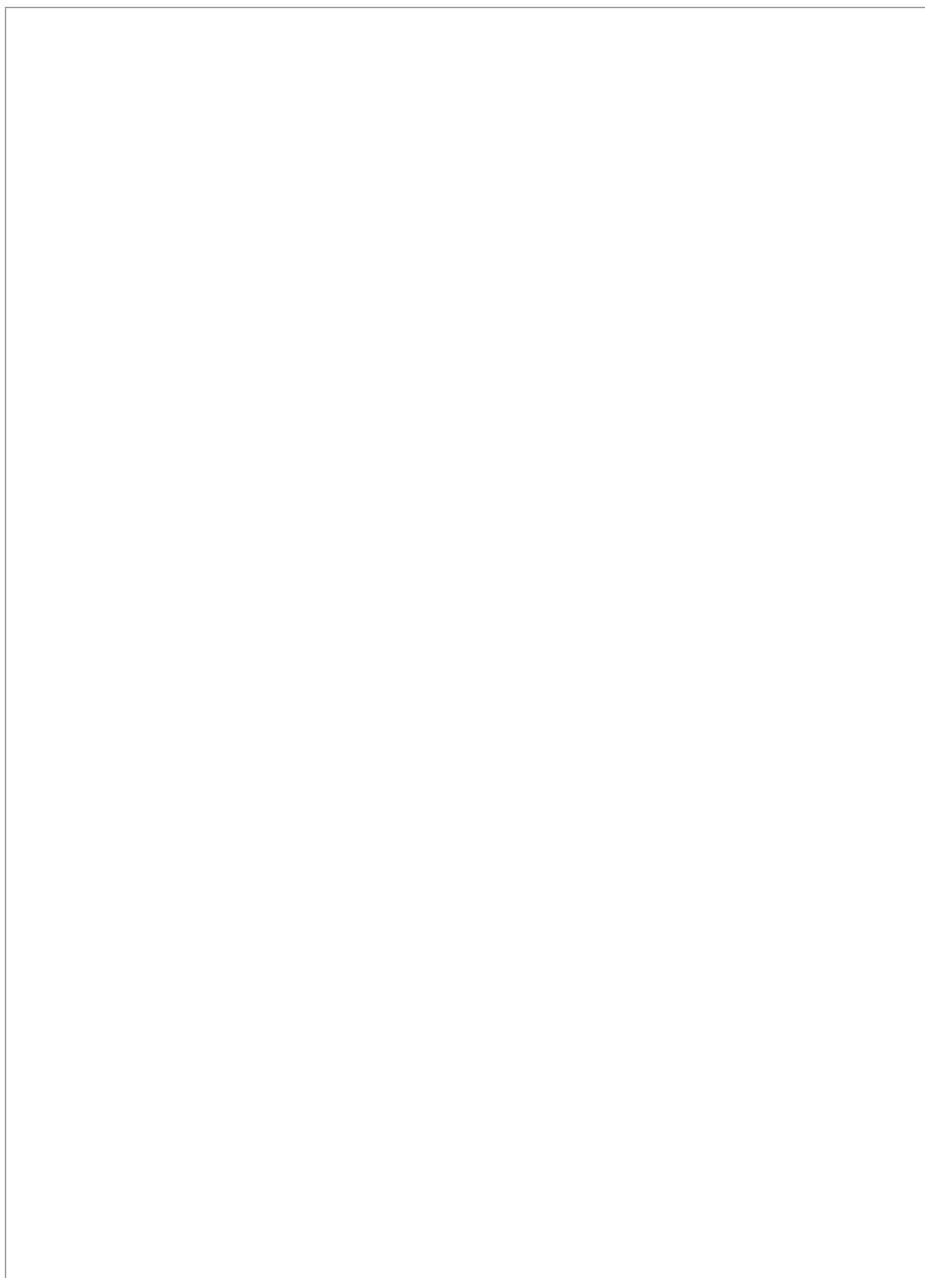
| | |
|-----|---|
| AD1 | <p>Con el fin de saber si se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad, les proponemos partir de los materiales diseñados por Booth y Ainscow (2002) en el <i>“Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”</i>. Estos materiales permiten conocer las culturas, prácticas y políticas que se desarrollan en los centros formativos y se apoya en un conjunto de indicadores y de preguntas:</p> <p>Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿El centro involucra a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos, etc.) en sus actividades?2. ¿Está involucrado el centro en actividades que realizan las instituciones de la comunidad?3. ¿Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y el estudiantado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores, etc.?4. ¿Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su clase social, su religión y su raza?5. ¿Se consideran todas las secciones de las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro?6. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la comunidad afectan las políticas del centro?7. ¿Hay una opinión positiva del centro entre las instituciones de la comunidad?8. ¿Los miembros adultos de nuevos grupos participan en actividades escolares de descubrimiento de las respectivas comunidades? <p>Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Hay un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje? Esto puede incluir: |
|-----|---|

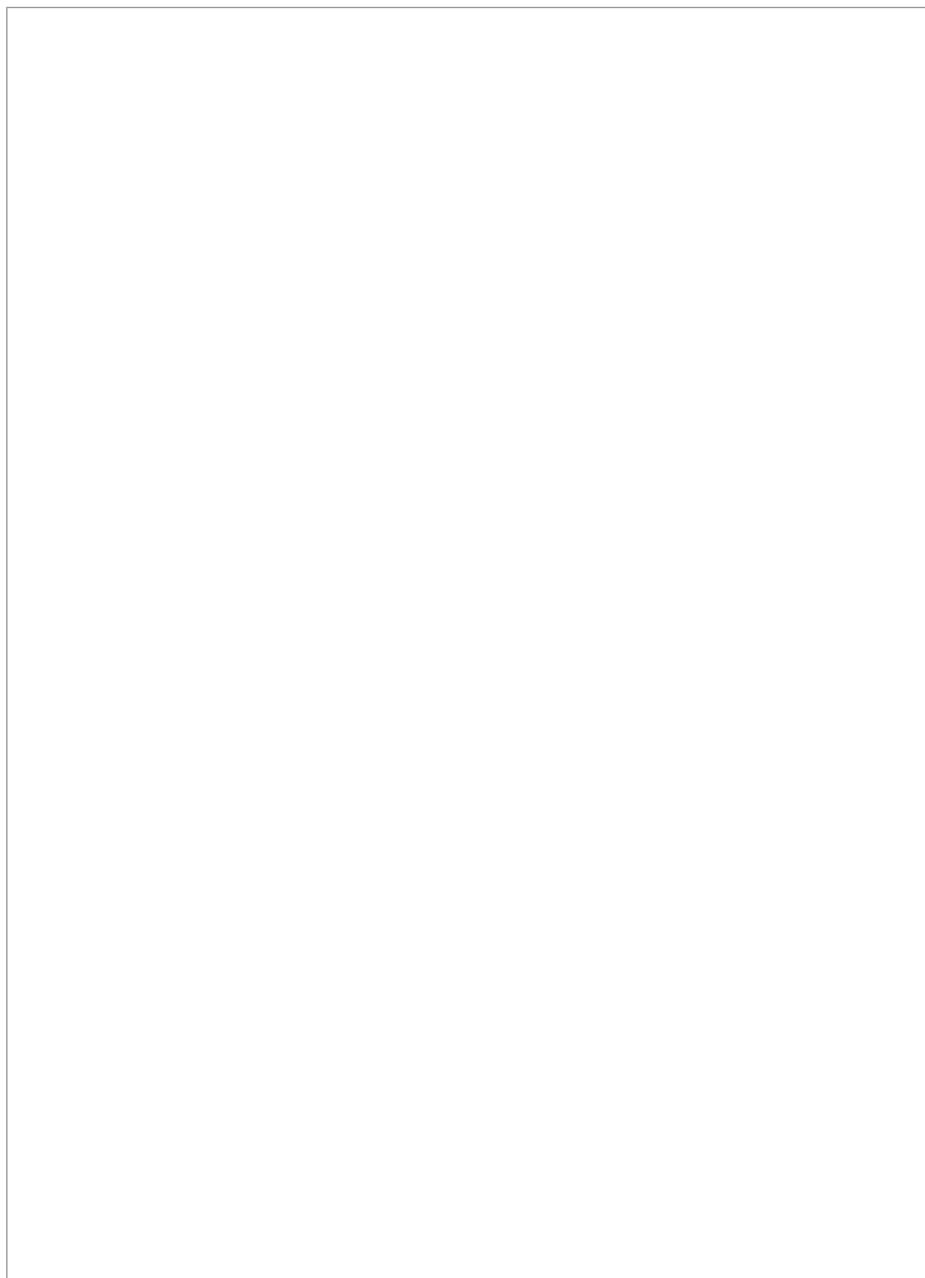
| | |
|-----|--|
| AD1 | <ul style="list-style-type: none">• Museos y archivos locales.• Galerías de arte.• Centros locales religiosos.• Representantes de los grupos comunitarios y asociaciones.• Políticos• Sindicatos.• Asociación de asesoría ciudadana.• Bibliotecas.• Empresas locales.• Departamentos del patrimonio• Servicio de policía• Servicio de bomberos.• Asociaciones de voluntarios.• Centros e instalaciones deportivas.• Parques.• Líderes de minorías étnicas.• Municipalidad.• Autoridades de la Comunidad.• Granjas urbanas y rurales.• Hospitales.• Asilos y residencias de ancianos y de edificios antiguos.• Estaciones de trenes, aeropuertos y servicios de autobuses.• Centros de estudio.• Otros colegios y universidades. <ol style="list-style-type: none">2. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al Proyecto Educativo del centro?3. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?4. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local, etc.)?5. ¿En el centro se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del estudiantado?6. ¿Las personas que trabajan en la zona actúan como tutores para apoyar al estudiantado que experimenta dificultades?7. ¿Se pide al estudiantado que aporte materiales útiles para la actividad de clase? |
|-----|--|



| | |
|-----|---|
| AD2 | <p>¿Trabajamos colaborativamente? A partir de Booth, T. y Ainscow, M. (2002). <i>Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas</i>. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. CSIE.</p> <p>Los estudiantes se ayudan unos a otros</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Los estudiantes se ayudan unos a otros?2. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?3. ¿Se percibe en el centro que se valora por igual el trabajo colaborativo que el individual?4. ¿Se fomenta en el centro el aprendizaje cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco, etc.)?5. ¿Se motivan activamente las relaciones de apoyo (grupo de apoyo o estudiante tutor)?6. ¿El estudiantado evita el racismo, el sexism, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?7. ¿El estudiantado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?8. ¿El estudiantado siente que las disputas entre ellos son solucionadas justa y efectivamente? <p>Los profesores colaboran entre ellos</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?2. ¿Asiste todo el personal (profesorado y profesionales de apoyo) a las reuniones?3. ¿Hay una amplia participación activa en las reuniones?4. ¿Se implican todos los docentes en la planificación y la revisión del currículo?5. ¿El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el estudiantado?6. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?7. ¿El profesorado se siente cómodo para poder discutir problemas en su trabajo? |
|-----|---|

| | |
|-----|---|
| AD2 | <p>8. ¿Las reuniones son productivas?</p> <p>9. ¿Se motiva al profesorado sustituto para que esté involucrado activamente en la vida del centro?</p> <p>10. ¿Se implica a todo el profesorado en el planteamiento de prioridades para el plan de mejora escolar?</p> <p>Existe colaboración entre el profesorado y las familias</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Se respetan mutuamente las familias y el profesorado?2. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el profesorado?3. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas escolares?4. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de mejora del centro?5. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro?6. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?7. ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)?8. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro?9. ¿El profesorado valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?10. ¿El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?11. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?12. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados por el centro?13. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en el centro? |
|-----|---|





5

Promover e impulsar mejoras educativas (Módulo V)

Joaquín Gairín Sallán
Carme Armengol Asparó

5.1. Introducción

La vinculación del desarrollo educativo con el desarrollo social y económico es ya una verdad poco discutida y discutible. Mejores niveles de formación de la población proporcionan un potencial de desarrollo que muchas veces se materializa en mayores cuotas de desarrollo humano y social.

No es de extrañar, por tanto, la preocupación permanente de los diferentes países por elevar sus cuotas de formación, al extender los procesos de escolarización por encima y por debajo de las etapas de formación obligatoria. La formación de personas adultas no escapa a esta tendencia y cada vez son más las personas que buscan en esta formación una segunda oportunidad.

Razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social mediante la educación. Se plantea así el reto de intervenir en los sistemas de acceso, permanencia y egreso a la educación de personas adultas para garantizar la adecuada asistencia a este

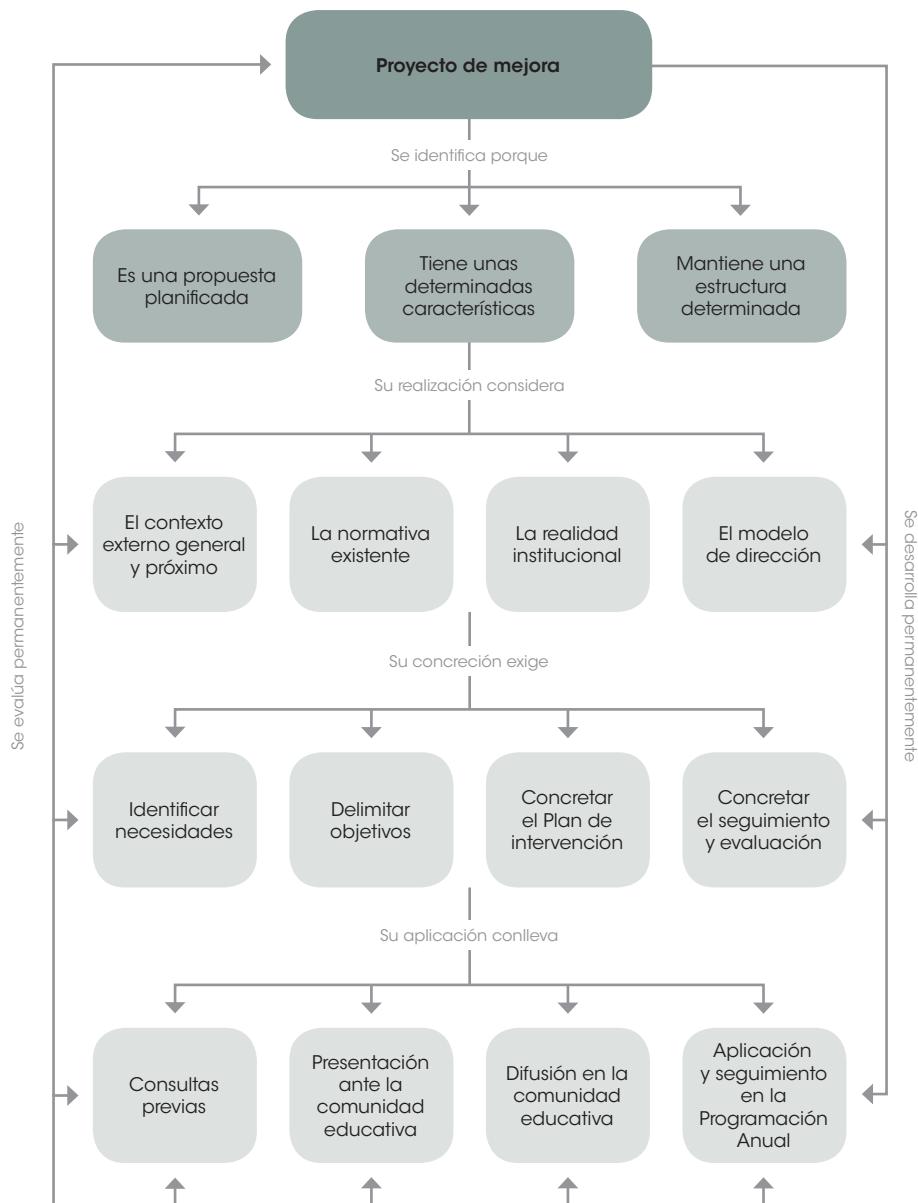
colectivo con la finalidad de garantizar el pleno ejercicio de su derecho a la educación y de normalizar sus potencialidades.

La presente aportación proporciona orientaciones generales sobre los procesos de cambio y sobre cómo se pueden afrontar, sintetizando gran parte de la investigación desarrollada. También presenta propuestas y pautas concretas, con esquemas para la intervención, para promover la mejora deseada. Partimos, al respecto, de aportaciones anteriores (Gairín, 2010a y b, 2011a; Gairín y Navarro, 2014; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2013).

Se trata, en síntesis, de apoyar el desarrollo de centros de formación de personas adultas, para que sean más inclusivos y, especialmente, desarrollen medidas para mejorar sus actuaciones.



5.2. Esquema de contenido



5.3. Temáticas

5.3.1. Promover e impulsar el cambio educativo

Promover e impulsar cambios en la educación es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención; sin embargo, las posibilidades ilimitadas para orientar la intervención dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio.

a. El cambio como necesidad y oportunidad

El cambio es un reto permanente para una sociedad compleja y en constante transformación. También lo es para los centros de formación de personas adultas, si quieren responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, al mismo tiempo, anticiparse a las realidades que se les presentan.

Preocupa al respecto que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha en muchos países durante los últimos años, las prácticas institucionales permanecen, en gran medida, invariables, sin modificar sustancialmente las prácticas en las aulas ni en el funcionamiento general de la organización. Y es que, muchas veces, se han pretendido reformas desde el sistema escolar sin contar con la complicidad y compromiso del profesorado, mientras que otras veces han sido las iniciativas impulsadas desde las instituciones las que no han contado con el apoyo y la continuidad necesarios.

Sea como sea, se producen constantemente disfunciones debidas, a veces, a las contradictorias y poco estables intervenciones en las instituciones y, otras veces, a la dificultad de responder de manera rápida a los cambios de escenario. En cualquier caso, una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente su coherencia y sus formas de actuación en relación con las necesidades del entorno.

La innovación educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se puede plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la

multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010a).

Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

b. La finalidad del cambio

Identificamos el cambio como una necesidad y hablamos de que debe orientarse hacia la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe ser rechazado.

Mucho de lo que podamos plantear en este apartado tiene que ver con el sentido de la formación básica y media y de las instituciones que la promueven. De hecho, cabe recordar, en este punto, la doble finalidad de la educación: desarrollar la persona y promover la socialización por medio de la adaptación crítica y comprometida con la realidad social.

Respecto al segundo aspecto de los mencionados, nos planteamos los retos y perspectivas que debe considerar la administración y gestión de la educación de personas adultas en relación con el servicio social que deben y prestan las instituciones formativas, sin que ello quiera obviar la existencia de otros procesos y realidades de gran interés para analizar.

La atención a las personas adultas, y desde los centros nocturnos de formación, se relaciona con la consideración de su función social y con la obligación moral y legal que tiene de adaptarse a las características de todos y cada uno de los estudiantes que atiende.

Asimismo, y desde el punto de vista formativo (consideración que muchas veces se obvia en los centros de personas adultas), el proceso mismo de formación guarda relación con una concepción del aprendizaje entendido como un proceso constructivo que se desarrolla en la interacción de la persona con el medio. Al respecto, y para no generar discriminación (y posible marginación), los centros de formación de personas adultas deben prestar los apoyos y recursos extraordinarios que algunos estudiantes vulnerables precisan para asegurar

su proceso académico y obtener experiencias apropiadas y que permitan un aprendizaje significativo. Su consideración y aplicación nos alientan a avanzar en propuestas que hagan que nuestros centros de formación sean cada vez más inclusivos.

Conseguir los propósitos mencionados no es fácil, pero si planteable como un reto que progresivamente puede ser superado por todos los implicados. Compromete a la institución (afectando a la manera como organiza y desarrolla los currícula formativos), pero también al profesorado (que debe ser receptivo frente a la diversidad), a los estudiantes (que deben ser proactivos en relación con sus derechos y deberes) y demás miembros de la comunidad educativa.

La intervención a plantear debe responder, en todo caso y en relación con los colectivos que se atiendan, a una triple perspectiva:

- Lo que se hace y hacen los centros de formación de personas adultas debe responder al máximo a la realidad social, tratando de normalizar la presencia en las aulas de colectivos y personas tan diversas como las que hay en la sociedad.
- Las intervenciones deben de hacerse en función del futuro: no se trata solo de solucionar problemas sino y además de anticiparse a ellos con intervenciones que incidan más sobre las causas de las disfunciones.
- La promoción y desarrollo de sociedades más abiertas y democráticas impone combinar adecuadamente las respuestas a los contextos mediatos e inmediatos; de hecho, una buena formación debe ayudar a proporcionar respuestas tanto a los contextos próximos como a los propios de la realidad general.

Finalmente, cabe hacer mención al necesario rol de los centros educativos como estructuras de progreso, que se debe imponer a modelos de funcionamiento centrados en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones o en un funcionamiento basado en formas burocráticas de organización, que las convierten en anacrónicas e incluso involucionistas en relación con el cambio social o cultural existente o pretendido. Cabe recordar que un objetivo básico de la educación actual es la construcción de la ciudadanía, que la actuación formativa tiene implicaciones éticas, además de las técnicas, y que las organizaciones deberían ser contextos de gestión colectiva y de realización personal.

c. La mejora como resultado de una propuesta global

La identificación de las variables que puedan explicar las diferencias entre modelos, sistemas y centros educativos ha sido una constante de los últimos 40 años en educación. Muchos pensadores e investigadores se han dedicado al tema e invadido de propuestas nuestras estanterías, al identificar aportaciones cada vez más ricas desde los movimientos sucesivos de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad ya presentadas y analizadas en su momento (Gairín, 2000).

Estos estudios, y los posteriores sobre los movimientos para la eficacia y mejora escolar, han ido identificando factores vinculados a los cambios exitosos y remarcando la idea de que el cambio es multifactorial y no lineal. Al respecto, se presenta a continuación una hipótesis de trabajo aplicada desde el grupo de investigación EDO (<http://edo.uab.es>) en sus intervenciones educativas y expresada de una manera sintética en una reciente publicación (Gairín, 2011b).

c.1. Un esquema general para orientar la intervención

Si deseamos promover cambios, y sobre todo cambios exitosos, es lógico que nos planteemos los factores asociados a la mejora y la manera de identificarlos y modificarlos en la dirección que nos interese. Al respecto, podemos hablar de cuatro grandes espacios de intervención (Gairín, 2011a, pp. 12-16):

- *Desarrollo curricular.* Nadie negará, al respecto, que programas más adecuados a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, con metodologías activas, acompañados de recursos adecuados y con mecanismos de seguimiento pertinentes, tienen más probabilidad de conseguir efectos positivos que otros programas que no incorporan algunas de las características mencionadas.
- *Desarrollo organizativo.* De nada serviría, por ejemplo, tener un buen programa de ciencias experimentales, que promueve la experimentación activa y los procesos de autorregulación de los aprendizajes, si el contexto de aplicación no facilita su realización. Muchas veces, la falta de instalaciones adecuadas, recursos insuficientes, actitudes reticentes al cambio o miedos infundados pueden impedir, de hecho, la realización completa de un programa de intervención.

- *Desarrollo profesional.* Podemos tener un programa bien concebido (objetivos claros, actividades significativas para los estudiantes, métodos que promueven la reflexión, etc.) y un contexto que permite su realización; sin embargo, su aplicación se resiente por la acción de los profesionales que lo han de llevar a cabo. Muchas veces, los profesionales que intervienen no están bien seleccionados, están poco formados e, incluso, tienen bajos niveles de compromiso con la actividad formativa, sea por problemas relacionados con la misma formación recibida, con las condiciones laborales u otros (grado de desarrollo profesional, en definitiva). Podríamos decir, en este caso, que la baja efectividad del programa se relaciona con las características del recurso humano que interviene.
- *Desarrollo comunitario.* Querámoslo o no, la intervención formativa no es ni puede estar aislada del contexto social en el que se sitúa y en el que se pueden identificar la familia, el grupo social de referencia, la micro y la macro estructura social. Muchas de las actividades formativas se relacionan y tienen continuidad en el contexto social, donde es más que deseable la mayor interrelación entre la formación y la realidad socio-laboral y entre la institución y otras organizaciones. Valores contrapuestos entre institución y entorno, entre lo formativo y lo socio-cultural, limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los enfoques que hablan del centro de formación como unidad de cambio o el impulso de los proyectos de innovación en centros), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente del profesorado) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento, o los estudios centrados en la incidencia del contexto familiar en las conductas evidenciadas en la formación).

Se ha tratado, en todo caso, de aproximaciones parciales, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y

de calidad (Gairín et al., 2006). Los análisis son válidos, el problema es que se trata de aproximaciones parciales que limitan la eficiencia de las intervenciones.

Una hipótesis plausible, a la vista de los estudios que consideran la necesidad de combinar ayudas externas y recursos internos, es la que hemos considerado. Según esta propuesta, no se producirá cambio si no intervenimos desde una perspectiva global que considere los cuatro ámbitos mencionados (figura 24).

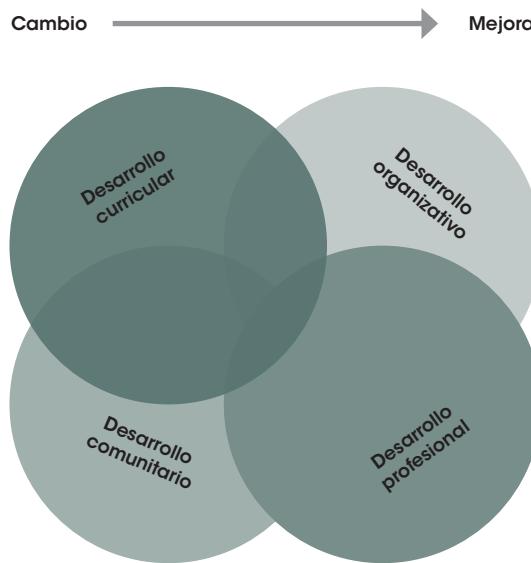


Figura 24. El cambio como necesidad y reto permanente (Gairín, 2011a, p. 14).

El modelo de intervención señalado ya ha sido aplicado en contextos no universitarios (Gairín y Castro, 2010). Seguramente, la intervención desde varias perspectivas y de una manera simultánea aumenta sus posibilidades de éxito. De esta manera, podemos hablar de un cambio global, que implica a todos y que afecta a los diferentes contextos y personas implicadas.

De todas formas, el problema no es solo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino también su instauración, que permite rentabilizar los esfuerzos y garantizar la permanencia de las buenas prácticas formativas. Se

trata, por tanto, de promover variadas y ricas iniciativas de las instituciones y de los profesionales, pero también de garantizar su permanencia mediante su institucionalización.

La institucionalización, según las temáticas, incorpora información y participación de todas las personas afectadas, sin que necesariamente y siempre suponga la implicación de todas ellas en el desarrollo de la temática promovida. Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro de formación como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global.

c.2. Algunas consideraciones complementarias

Los cambios que se buscan y sobre los que se puede actuar son de diversa naturaleza, aunque el objetivo final sea coincidente: promover profesionales bien formados y comprometidos con la sociedad en la que están.

Una revisión de los programas de cambio realizados en el contexto educativo, en distintas etapas formativas, insiste en varios aspectos que apuntamos (Gairín, 2011a, pp. 17-23) y que pueden facilitar los programas de cambio:

- La necesidad de combinar actuaciones internas y externas.
- La presencia de unas condiciones mínimas: estabilidad del personal, recursos mínimos, planificación, liderazgo, formación adecuada del personal, flexibilidad curricular, entre otros.
- La significatividad de las experiencias personales y positivas ante el cambio de los diferentes protagonistas.
- La importancia de las estrategias de intervención y no solo la planificación estructural.
- La pertinencia de proyectos cuyo foco principal es el espacio aula/taller o laboratorio.
- El desarrollo de las instituciones como organizaciones que aprenden.
- La orientación de la formación a procesos colaborativos y de indagación.

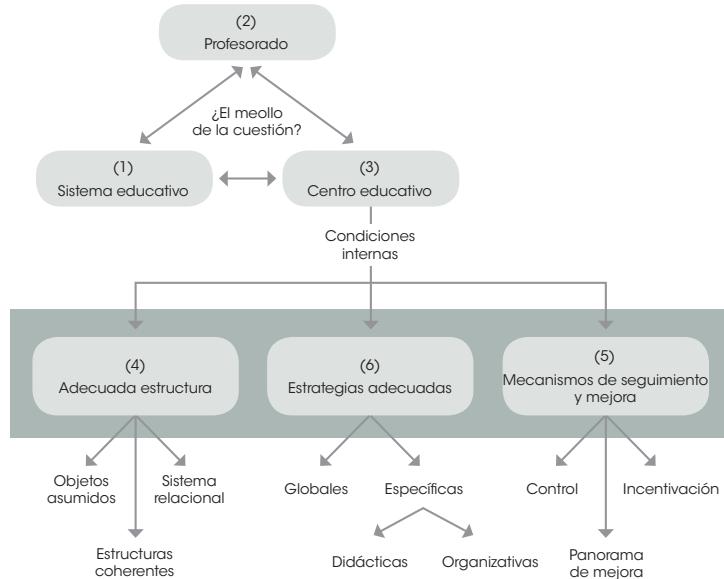


Figura 25. Evolución de las preocupaciones en relación con los procesos de cambio (Gairín, 2011a, p. 21).

De todas formas, un análisis diacrónico puede descubrir un desplazamiento progresivo en el foco de la intervención. Si bien inicialmente la preocupación era dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente al fortalecer los equipos de profesores, posteriormente se trató de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, al exigir programas de trabajo y mecanismos de control sobre sus resultados (figura 25).



La situación actual comparte, desde nuestro punto de vista, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros educativos. Es el momento de hacer referencia a las estrategias globales de cambio en las instituciones de formación (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros, etc.) y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado.

Por medio de las estrategias adecuadas se puede hacer realidad un determinado planteamiento de cambio. Pensamos, en este caso, en estrategias que buscan y apoyan el trabajo colaborativo de todos los profesionales que actúan en una institución, tratando, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a otra donde se promueve la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional.

Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización.

El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La asunción compartida de los anteriores planteamientos será fundamental si queremos conservar la capacidad del profesorado para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales. La actividad en los centros de formación de personas adultas debe ser el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

5.3.2. Planificar las mejoras

Promover e impulsar cambios en educación es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención; sin embargo, las posibilidades ilimitadas para orientar la intervención dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio.

a. Cómo generar el cambio: modelos para la intervención

La promoción de innovaciones en las instituciones educativas queda directamente condicionada por nuestra concepción sobre la educación, el funcionamiento de las instituciones escolares, así como por nuestros valores socio-políticos. Conseguirlo exige clarificar y asumir qué entendemos por cambio y cómo queremos promoverlo (cómo se produce el cambio), determinar el ámbito de aplicación (cómo generararlo) y organizar la intervención (cómo ejecutarlo).

Los enfoques pueden ser distintos y obedecen a las maneras de entender la mejora y la calidad que se pretende. Básicamente, podríamos considerar:

- Bajo un *enfoque racionalista*, la calidad se entiende como adecuación a un modelo definido y la innovación como el conjunto de actuaciones dirigidas a promover mejoras en esa dirección. La innovación en los centros educativos se planifica de acuerdo con los déficits detectados, en relación con el modelo establecido, y la actuación de los directivos se centra en promover el cambio en la dirección del ideal que se pretende.
- Los *enfoques culturales* enfatizan en la necesidad de fomentar procesos que faciliten el intercambio de opiniones, la presentación de experiencias y el análisis colaborativo. Se busca así promover acercamientos en las percepciones, expectativas, actitudes u otras conductas implícitas de los miembros de la organización. La dirección del centro educativo, en este contexto, debe facilitar los procesos de intercambio y promover un clima favorable a las buenas relaciones interpersonales.
- Por último, los *enfoques socio-críticos* consideran que el verdadero cambio es el que permite disminuir las disfunciones entre lo que desarrollan las organizaciones y acontece en ellas y las demandas del entorno. Desde este

punto de vista, es importante que los directivos promuevan procesos de autoevaluación, analicen disfunciones colectivamente y generen nuevos compromisos sociales.

El hecho de hablar de orientaciones diferentes no debe llevarnos necesariamente a considerarlas enfrentadas. Se trata más bien de distintos niveles de análisis que la perspectiva histórica ha evidenciado. Cada nivel de análisis supone una conceptualización más amplia que permite una mayor profundidad en el estudio de la organización. Asumimos desde la práctica, por tanto, la integración de los diferentes enfoques analizados. No buscamos el eclecticismo sino que reconocemos la necesidad de las diferentes perspectivas o enfoques para tener una visión amplia que permita describir e intervenir en las organizaciones.

Promover el cambio supone considerar muchas aristas de las que destacamos la necesidad de planificación y la importancia de incidir en ámbitos relevantes. Más allá del análisis general realizado sobre los aspectos vinculados con la innovación, podemos considerarla como un complejo conjunto de procesos y estrategias vinculadas tanto a su construcción como a su desarrollo y evaluación.

La dinámica innovadora permite distinguir una serie de fases o pasos que describen lo que sucede y orientan los mecanismos de cambio. No se trata de referentes aislados y que se dan de una manera lineal, más bien de hitos que se relacionan entre sí de manera flexible y que hacen impensable concebir la innovación como etapas independientes entre sí.

La diferenciación de fases está relacionada con la diferenciación de funciones en la innovación. Pero tan importante como establecer las fases es delimitar su contenido, si tenemos en cuenta que, a menudo, hay discontinuidades e interrelaciones en las que es difícil ver donde empieza una o acaba otra. De hecho, las fases solo se pueden distinguir bien desde una determinada perspectiva teórica, que enfatizará más en unos aspectos que en otros.

- La *planificación* se corresponde con la necesidad de estructurar, más o menos detalladamente, el conjunto de actuaciones que se pretenden llevar a cabo. Debe tener en cuenta la naturaleza del contexto de actuación y el conjunto de necesidades que se tratan de satisfacer; también, el proceso de actuación que se va a emplear, y los recursos implicados. La planificación

de la innovación resultante se tiende a considerar como un proceso que desborda las soluciones estrictamente técnicas y de procedimiento, para construir consensos como resultado de procesos de deliberación social, institucional y personal.

- La *difusión* o *diseminación* es la fase en que la innovación se da a conocer a los usuarios para su adopción y utilización.
- La *adopción* se relaciona con el proceso de toma de decisiones sobre la aceptación y puesta en práctica de la innovación. Comporta básicamente la superación de los obstáculos y resistencias que pueden afectar a la innovación, así como el estudio de la forma en que pueden y deben superar las barreras.
- La *implementación* se refiere a la puesta en práctica de un proyecto o, en definitiva, al paso del conocimiento a la práctica.
- La *evaluación*, por último, trata de analizar los resultados y valorar el grado de consolidación del cambio.

Hoy sabemos y podemos citar de una manera esquemática los elementos más importantes que influyen en los procesos de cambio. Por una parte, se defiende la necesidad de conocer el contexto de actuación, a partir de la contrastación de la evaluación, la investigación y la innovación que, respectivamente, nos dicen: ¿qué pasa?, ¿por qué pasa? y ¿qué cambiar? Por otra, destacamos los aspectos que toda estrategia de cambio debe considerar: voluntad personal y política de cambiar, formación, recursos y profesionalidad, en referencia, respectivamente, al querer, saber, poder y saber hacer (que incluye método, incentivos y procesos sistemáticos de evaluación).

El conjunto de elementos considerados se estructuran habitualmente en un plan sistemático de intervención que garantiza la consideración de estos. Un posible ejemplo es la propuesta global presentada en la tabla 22 para promover innovaciones en los centros educativos.

Tabla 22. Propuesta global de intervención en centros educativos para el desarrollo de innovaciones

| | | |
|--|---|---|
| Fase previa “Crear condiciones” | Conocimiento del contexto de actuación | <p>Determinar el origen de la demanda. Impulso externo-interno.</p> <p>Identificar la finalidad última de la innovación: cambio de valores, mejora del currículum, desarrollo profesional, aspectos organizativos, etc.</p> <p>Roles y funciones de la ayuda externa. Condiciones externas e internas.</p> <p>...</p> |
| | Detección de necesidades | Categorización y priorización. |
| | Detección de obstáculos en el clima relacional para la implicación en la mejora de resistencias | <p>Grado de motivación. Actitudes existentes. Dinámica grupal del trabajo.</p> <p>Capacidad para acomodarse a situaciones de incertidumbre.</p> <p>Nivel de sintonía para crear visiones compartidas.</p> <p>Existencia de líderes con capacidad de dinamización.</p> <p>Implicación y soporte de iniciativas.</p> <p>...</p> |
| | Identificación de aspectos susceptibles de mejora. diagnosis | <p>Grado de eficiencia de los procesos.</p> <p>Naturaleza de los contenidos a mejorar: Estructurales</p> <p>Operativos: ámbito académico, de gestión, etc.</p> |
| | Formulación de objetivos para la mejora | Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora. |
| | Proceso de negociación y creación de consenso | <p>Definición de roles y funciones de los implicados.</p> <p>Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control.</p> <p>Movilización de los recursos necesarios.</p> <p>Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación.</p> <p>...</p> |
| | Mecanismos de información de los resultados del proceso | Elaboración, distribución y revisión de informes que contengan información clara del proceso segundo y de los acuerdos tomados. |

| | | |
|---|--|---|
| Planificación "Diseñar" | Plan de actuaciones generales y concretas | Organización de líneas generales de actuación. Definición de la metodología de trabajo. Concreción del plan de actuaciones. Criterios de flexibilidad y adaptabilidad. |
| | Plan del proceso de revisión | Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización. Diseño de mecanismos de retroalimentación. |
| | Plan de proceso de evaluación | Criterios, temporalización. |
| | Distribución de funciones y roles | Integrado en el plan de actuaciones. |
| | Temporalización | Fijación de los plazos. |
| | Utilización de los recursos | Distribución y coordinación. |
| Implementación - Revisión específica "Actuar" | Desarrollo del plan de acción | Puesta en marcha de las acciones. Movilización de recursos. |
| | Desarrollo de los mecanismos de seguimiento y revisión | Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos. Funcionamiento de mecanismos de retroalimentación. |
| Evaluación - Revisión global "Verificar" | Informe global de valoración | Confección de un informe evaluativo global. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica. |
| | DETECCIÓN DE DISFUNCIONES | Interrelación de los elementos que provocan las disfunciones detectadas. |
| | BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS | Búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial. |
| Institucionalización "Incorporar" | RUTINIZACIÓN DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS | Incorporar nuevos hábitos y técnicas en el clima organizativo y relacional. |
| | APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS | Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras y nuevos patrones de comportamiento. |
| | PERMANENCIA EN EL TIEMPO | Establecimiento de mecanismos de apoyo. La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha. |
| | Incorporación a la cultura | Incorporación de nuevas simbologías. |

b. Cómo ejecutar el cambio: organizar la intervención¹²

El enfoque tecnocrático de planificación ha estado presente en la actividad de los centros de formación desde los inicios de su institucionalización y aún es el más utilizado actualmente. El proceso de racionalidad se orienta aquí a la concreción de las pautas secuenciales, más o menos definidas, que ha de seguir la planificación.

Normalmente, y más allá del desarrollo que luego hagamos, se consideran como componentes de un Plan los siguientes: Misión/Política, Análisis estratégico, Formulación de la estrategia, Objetivos a largo plazo, Programas integrados, Seguimiento, Planes operativos y Resultados. Cada componente se desarrolla individualmente, pero todos están relacionados, tratando de conseguir una propuesta sencilla (comprendible), práctica (realista), clara (sin confusiones), flexible (cambiante) y completa (incluye todo). Algunos pasos a considerar se comentan a continuación.

b.1. La selección del modelo de planificación

La intervención sobre la práctica precisa de un esquema de referencia que opta por una determinada explicación de la realidad y de lo que en ella es importante.

Podemos pensar en modelos abiertos que organizan la intervención a partir de pautas generales. La planificación contingente podría ser, al respecto, una concreción (tabla 23). Esta propuesta establece cursos de acción alternativos que se pueden tomar si un plan propuesto es interrumpido de forma inesperada o no resulta apropiado. Un ejemplo podría darse si, ante una posible restricción económica, se deciden plantear dos alternativas y, por lo tanto, dos planes de acción: sobre la situación favorable y la desfavorable.

¹² Notas del documento del Máster en Gestión de la calidad de la formación (Gairín, 2006).

Tabla 23. Un modelo de Proceso de Planificación Contingente
(Adaptación del propuesto por Rodelle O'Connor)

| Cuestiones por resolver | Acciones por ejecutar |
|---|---|
| Paso 1. Identificar momentos críticos | |
| <i>¿Qué puede suceder?</i> | A. Listado de los eventos que pueden suceder. Determinación de los que tienen una significación crítica para la organización. |
| <i>¿Cómo incidirá en la organización?</i> | B. Evaluación y selección de las contingencias. |
| <i>¿Qué posibilidad existe de que suceda?</i> | C. Estimación de la posibilidad de ocurrencia. |
| Paso 2. Establecer momento de arranque | |
| <i>¿Cómo sabemos que va a ocurrir?</i> | A. Listado de indicadores relacionados en la aparición del evento. |
| <i>¿Qué puede alertar?</i> | B. Identificación de los responsables de explorar los indicadores señalados. |
| Paso 3. Delimitar respuestas | |
| <i>¿Qué hacer si ocurre?</i> | A. Determinar la estrategia que centraliza (o capitaliza) el efecto de la contingencia. |
| <i>¿Qué efecto tendrá sobre el evento?</i> | B. Estimar el impacto de la estrategia propuesta. |
| <i>¿Cómo será la respuesta?</i> | C. Estructuración de un programa con asignación de tiempo, responsables y mecanismos de control. |

No obstante, se suelen utilizar más otros modelos que mantienen en común una cierta linealidad y facilitan la intervención. El modelo presentado en la figura 26 presenta, como ejemplo, la secuencia conceptual que sirve a la elaboración de programas de formación y junto a ella se especifican las acciones de carácter estructural y operativo que se derivan de esa secuencia.

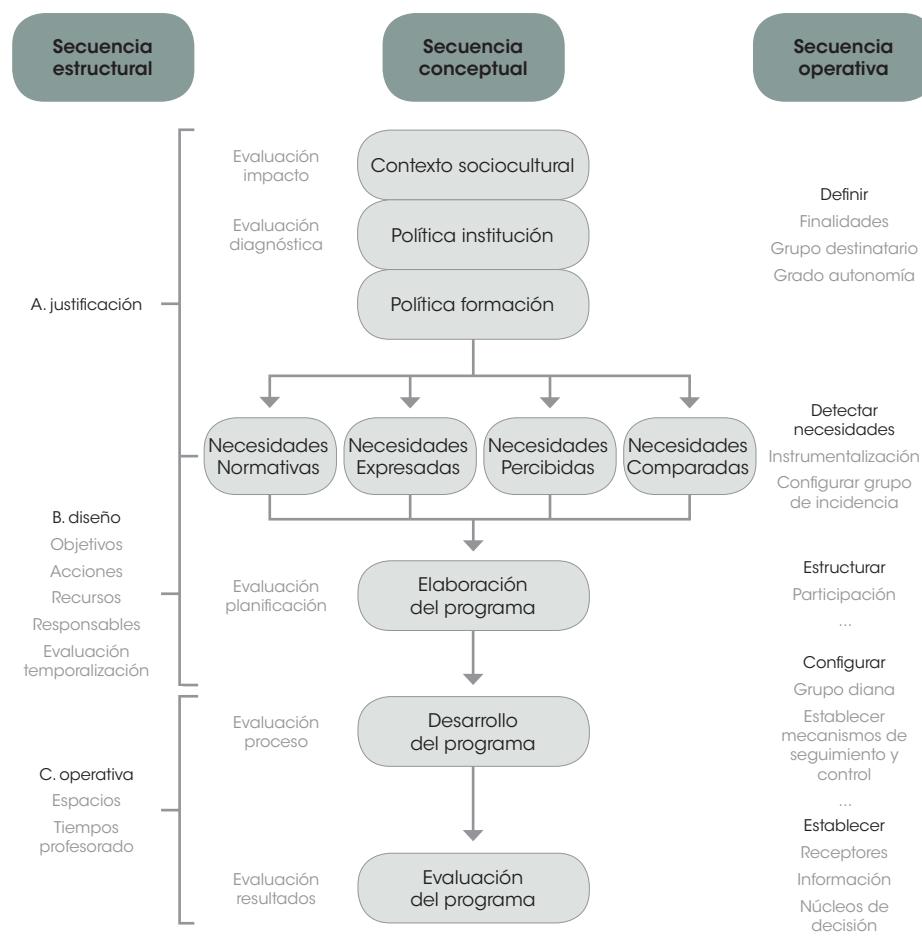


Figura 26. Secuencia conceptual, estructural y operativa en la elaboración de programas.

Otras observaciones complementarias que se pueden realizar son las siguientes:

1. Realidad sociocultural, política institucional y política de formación mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. De hecho, las instituciones y los programas que realizan suelen responder habitualmente a las necesidades socioculturales, del mismo modo que la política de formación se considera un aspecto de la política institucional. No obstante, se pueden producir disfunciones en este esquema lógico, como sucede cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales o la formación no se mueve en los parámetros deseables; también puede suceder que la realidad socio-cultural no defina claramente las funciones de las instituciones o que estas no clarifiquen sus metas, con lo cual se favorecen indirectamente ciertos niveles de autonomía que se toma la formación a la hora de definir los supuestos parámetros de política institucional.
2. La política de formación u otras políticas del centro educativo se concretan en la realización de programas que buscan satisfacer determinadas necesidades. La priorización que se hace de las necesidades a satisfacer (individuales o sociales; expresadas o percibidas; etc.) determina claramente el tipo de objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar y la naturaleza de los procesos de intervención.
3. La secuencia conceptual no solo delimita la estructura de los programas, sino que también define las actuaciones que a nivel operativo hay que realizar. Así, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión, y la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros.
4. La secuencia operativa delimita el conjunto de actuaciones generales que se derivan de una determinada decisión, considerando que pueden haber otras más específicas. Así, el desarrollo del programa, además de lo mencionado, puede incluir actuaciones de guía, motivación y supervisión, y también contemplar procesos de negociación, la estructuración de medios de acción o el control de procesos y resultados.

Por último, no se puede olvidar el carácter interrelacionado que tienen y el ideológico que cumplen los diferentes componentes del proceso. Así, resulta evidente que la articulación de buenos programas de formación no

solo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de los medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieren. Por otra parte, la participación que se permite, la priorización de necesidades del sistema sobre las de las personas, el uso de instrumentos estandarizados u otros aspectos, reflejan determinadas concepciones de cómo se entiende la formación y su planificación.

El proceso de planificación deberá así partir de considerar la secuencia conceptual y situarse en lo estructural u operativo, de acuerdo con el momento de actuación en que nos situemos. Paralelamente, destacamos que los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados.

b.2. La delimitación de necesidades

El análisis de necesidades, sea considerado como identificación y evaluación de necesidades, análisis previo a la intervención, análisis institucional, diagnóstico de choque o bajo otras denominaciones, resulta ser uno de los primeros pasos que hay que realizar al planificar procesos de intervención.



El hecho de hablar de necesidades y no de problemas, opiniones u otros conceptos, asume implícitamente la consideración de un cambio de enfoque en la delimitación de las finalidades a las que ha responder una intervención. Por medio de la evaluación continua de necesidades, se intentan definir las problemáticas reales que hay detrás de una situación determinada, identificar otras causas del problema que acompañan a las necesidades y revisar si es posible intervenir, de tal forma que la permanencia de esos u otros factores no anule los posibles beneficios del aprendizaje. En definitiva, evaluar si los beneficios que se obtengan superarán los costes necesarios.

b.3. El establecimiento de prioridades y elaboración de planes de acción

El análisis de necesidades realizado permite diagnosticar aspectos del funcionamiento institucional y contrastar las visiones personales de los diferentes protagonistas. Ahora se trata de incidir en la práctica mediante la elaboración y desarrollo de un plan de actuación.

La concreción de una propuesta dirigida a la mejora es una responsabilidad institucional, por lo que implica de adecuación a las políticas definidas, valoración de los recursos existentes, consideración de la conveniencia o no de determinadas propuestas, etc. En este sentido, debería ser abordada por el equipo directivo, que realiza las consultas pertinentes y que somete su propuesta a la aprobación de los órganos de decisión de la institución correspondiente.

La elaboración del plan de intervención dirigido a la mejora exige respetar una determinada metodología, que puede considerar los siguientes procesos:

Categorizar las propuestas de mejora a realizar

Delimitadas las necesidades y consideradas las posibilidades de intervención, se podrían realizar tres grupos:

1. Propuestas de mejora que se pueden implementar rápidamente.
2. Propuestas de mejora que pueden ser objeto de atención en un periodo corto de tiempo.
3. Propuestas de mejora a plantear en próximos años.

Seleccionar las propuestas de mejora a planificar

Las propuestas de mejora del grupo 2 se deberían priorizar, de acuerdo con los planteamientos de la institución y a sus posibilidades de realización. Un esquema de trabajo que puede ayudar a concretar las actuaciones queda recogido en la tabla 24.

Tabla 24. Hacia una delimitación de objetivos

| Área de mejora/ Necesidades existentes | Prioridad | | | | Justificación |
|---|-----------|---|---|---|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| Situación de partida/ necesidades existentes | Mejora deseada/ necesidades satisfechas | Delimitación de objetivos |
|---|--|------------------------------|
| | | |

Cabe considerar que las áreas de mejora (propuestas de mejora) seleccionadas no deberían ser muchas (quizá tres o cuatro), deberían ser fundamentales para solucionar las necesidades detectadas y coincidir ampliamente en su importancia.

Elaborar planes de actuación

Esquemas que pueden ayudar a las concreciones son los que se especifican en la tabla 25. Sin que necesariamente tenga esa estructura, los apartados establecidos conviene respetarlos en cualquier plan de actuación.

Tabla 25. Esquemas de un plan de actuación

| | | | | | Seguimiento | | | |
|-------------|--------------|----------|---------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|--|
| Actuaciones | Responsables | Recursos | Temporización | Quién/ cómo lo realizará | Resultados esperados | Hechos que los avalan | Ajustes por introducir | |
| | | | | | | | | |

| Qué acción | Qué objetivo | Para qué implicados | Quién ejecuta | Qué desarrollo (etapas, dimensión, funcionamiento, etc.) | Qué evaluación (qué, cómo, cuándo, etc.) | Qué medios (existentes, a obtener) |
|------------|--------------|---------------------|---------------|--|--|------------------------------------|
| | | | | | | |

En general, no todas las planificaciones son tan detalladas. De hecho, hablaríamos ahora de un Programa de Actuación como concreción operativa de una planificación. En sentido estricto, sería la planificación operativa la que descendería a tal nivel de detalle y aún evitaría la concreción específica de recursos y temporalización (más propia de la programación).

Este plan de mejora, vinculado a las necesidades existentes, se debería incorporar al Plan anual que la institución realiza y compartir compromisos con otras actuaciones habituales o extraordinarias que el centro formativo haya programado.

Articular los planes de actuación

Cada prioridad establecida puede generar un plan de actuación que puede pensar en varios modelos de planificación, según sea la articulación que se haga entre las diferentes aportaciones:

El modelo sumativo nace de la suma de los planes específicos realizados por cada órgano y servicio de la institución. Su única conexión consiste en formar

parte física de un mismo proyecto escrito. Su confección es fácil y tan solo exige partir de un esquema que recoja los ámbitos organizativos susceptibles de planificación.

El desarrollo de planes aditivos puede también partir de la existencia en los centros de planes específicos a largo plazo. El Plan General queda conformado en este supuesto por la suma de actuaciones que corresponde realizar en todos y cada uno de los planes específicos (figura 27).

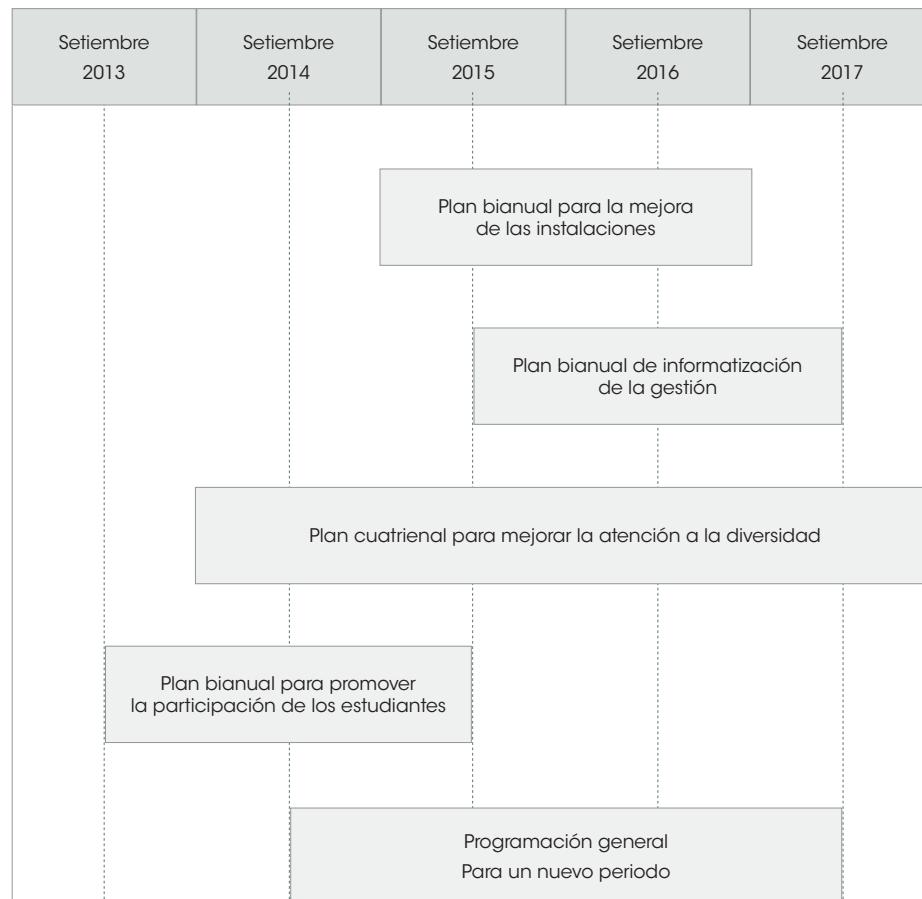


Figura 27. Diagrama de la estructura conceptual de un plan de actuación sumativo.

La necesidad de atender las relaciones que ineludiblemente se dan entre los diferentes órganos hace insuficiente el contar con planes específicos aislados y exige de planteamientos más generales. Una manera de reflejarlos es por medio del **modelo global**.

El modelo de Plan Global (figura 28) parte de la evaluación que hace la organización respecto al grado de cumplimiento de sus planteamientos institucionales (la memoria puede cumplir tal función), determina prioridades y concreta sus actuaciones mediante planes específicos que implican a los diferentes órganos y personas de la institución.

En el modelo combinado, se determinan los objetivos que afectan a todos los órganos y personas de la organización, y que a veces tienen su expresión en planes globales de ámbito restringido, pero también se permite la incorporación a los planes específicos de objetivos propios de la actividad que realizan los diferentes órganos y servicios.

Este modelo supera la ineficacia a que puede conducir el modelo sumativo por la dispersión de planteamientos que comporta. Por otra parte, sin conseguir la coherencia que implica el modelo global, logra una alta coordinación de planteamientos y actuaciones en el centro.

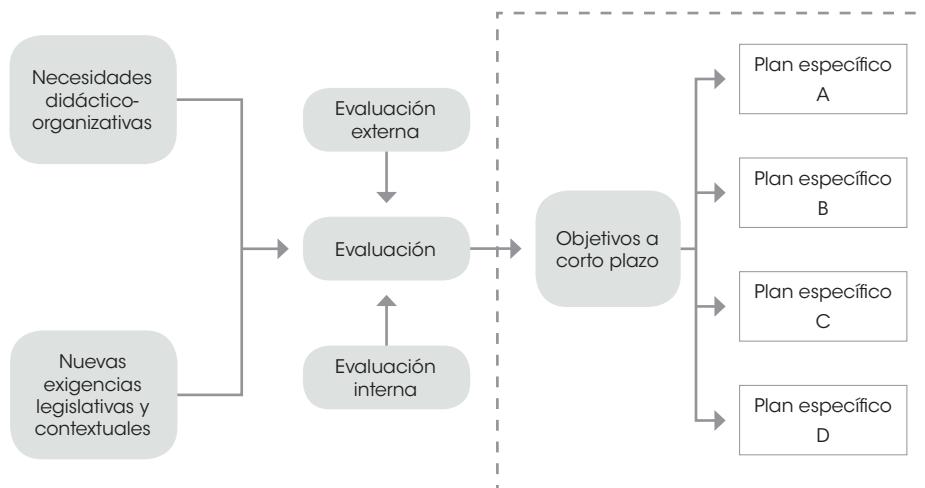


Figura 28. Diagrama de la relación entre el plan general y planes específicos.

La elección por parte de una institución de uno de los anteriores modelos utilizados para planificaciones amplias no es ajena a su propia historia y a su experiencia en planificación. Parece evidente que, cuando no hay costumbre de planificar actuaciones en un centro formativo, lo más sensato es impulsar planificaciones a corto plazo de órganos y personas, independientemente de su interrelación. Posteriormente, se puede pensar en planificaciones a más largo plazo y lo más coordinadas posibles.

Experimentar su aplicación

El éxito de muchas planificaciones reside más en su aplicación progresiva y controlada que en la perfección de su diseño (que, por esencia, siempre es mejorable). Siempre es deseable, sobre todo en programas amplios, una aplicación secuenciada temporalmente que permita obtener información sobre el proceso formativo y aplicarla a las propuestas en curso o de futuro.

Asegurar la dinámica adecuada

La realización de planificaciones y su concreción operativa (planes, programas, etc.) conlleva atender como mínimo a dos perspectivas: la estática (componentes y modelos) y la dinámica (procesos), que a continuación abordamos.

La elaboración de planificaciones no es un acto instantáneo, sino un proceso que lleva tiempo y que exige preparación. Por una parte, hay que considerar la naturaleza del documento de que tratamos: si es de corto o largo plazo, si abarca a toda o parte de la organización, si se trata de una revisión o de su elaboración inicial etc.; por otra parte, la realidad en la que nos situamos.

Se inicie el trabajo desde un planteamiento general o desde situaciones concretas, lo cierto es que la elaboración de cualquier planificación debería considerar algunos de los referentes que a continuación comentamos.

La fase inicial de **sensibilización** nos parece importante. Por medio de procesos de información y contraste de pareceres se intenta delimitar tanto la necesidad como la justificación de que exista un determinado plan institucional. Esta fase, que no debe excluir los procesos de deliberación, negociación y consenso, puede incluir, entre otras, actividades:

- Conocimiento y análisis de documentos de gestión (Pan estratégico, planes de trabajo, etc.) elaborados por la misma institución o por otros centros formativos.
- Asistencia a actividades de formación dirigidas a analizar el tema sobre el que se desea incidir.
- Realizar sesiones de trabajo en el propio centro formativo orientadas por un especialista en el tema a abordar.
- Debates internos a partir de documentos o de la presentación que pueda hacer un técnico del centro.
- Etc.

Asumida la necesidad e importancia de planificar un aspecto relevante de interés para el centro formativo, se podrá determinar, a partir de un **diagnóstico inicial** el tipo de documento a realizar y su contenido. Este delimitará de manera precisa, tal y como ya hemos dicho, los objetivos que se plantean, las actuaciones que los han de conseguir, los recursos necesarios, los responsables del proceso, los mecanismos de control que se establecen y la distribución temporal.

El diagnóstico inicial tendrá en cuenta tanto los condicionantes externos como los internos de la organización. Así, considerará tanto la normativa existente y los indicadores socio-culturales-económicos del contexto inmediato y mediato como las características de la institución: situación organizativa y funcional del centro, clima organizativo, nivel de implicación de los diferentes estamentos, estilo de gestión, liderazgo, etc.

El **preplaneamiento**, con lo que presupone de información a los afectados, acciones para el cambio de actitudes y motivación para conseguir su participación, puede considerarse esencial y prioritario. Es fundamental conseguir un acuerdo sobre la realidad de un problema y la selección de la estrategia adecuada para solucionarlo e implicar en la discusión a todos aquellos que han de participar en su resolución, ya que, en caso contrario, la eficacia se pierde por disminución de los efectivos convencidos e incluso por dispersión de objetivos.

Particular importancia adquiere la disminución de las resistencias al cambio debidas, muchas veces, no tanto a una oposición lógica a los planteamientos y realizaciones como al miedo y angustia que suele producir todo lo desconocido y a la ruptura que implica el cambio respecto a la economía de los esfuerzos de mantenimiento.



La concienciación de la situación en la cual se produce la necesidad de elaborar un plan de actuación puede favorecerse al fomentar los procesos de información sobre los objetivos que se pretenden, lo cual facilita su discusión y permite la participación en el diagnóstico de la situación y en la elaboración del plan.

Como resulta evidente, el proceso descrito anteriormente adquiere más sentido cuanto mayor sea la complejidad de la planificación que se aborda o las repercusiones que ha de tener. Para pequeños planes de actuación (plan de actuación en la semana de inicio de curso, plan de intervención con la informatización de secretaría, etc.) el proceso puede/debe reducirse en sus fases y en el nivel de participación que implica.

c. Cómo evaluar el cambio: el seguimiento y mejora de los planes de intervención

De acuerdo con el sistema de seguimiento establecido, se trata de delimitar las problemáticas detectadas en el proceso de desarrollo de la planificación y de introducir las modificaciones que permitan solucionar las dificultades encontradas. Un esquema válido al respecto puede ser el recogido en la tabla 26.

Tabla 26. Esquema para el seguimiento del plan de actuación

| Debilidades detectadas | Cambios inmediatos | Cambios a medio plazo | Cambios a incorporar en nuevos planes |
|------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| | | | |

Por último, tan solo cabe recordar:

- Todos los planteamientos y métodos deben revisarse de manera periódica y obedecer a ciclos de mejora.
- La revisión interna debe ser un procedimiento habitual en la consecución de la mejora.
- La dirección debe implicarse y servir como motor de cambio, para favorecer y estimular las acciones que tengan relación con la mejora.
- Es importante el *benchmarking* (analizar lo que hacen mejor otras personas o centros con la finalidad de emularlos) de los procesos clave o del funcionamiento general de la institución, lo que permite aprender de otros.
- Es importante reconocer los esfuerzos y resultados que tengan que ver con la mejora y que aporten soluciones a nuestros problemas.

El **seguimiento de las diferentes planificaciones** puede hacerse intuitivamente, revisando de manera periódica y sistemática la propuesta

mediante reuniones o informes personales, o bien de una manera más objetiva mediante el uso de técnicas experimentales de planificación, desarrollo y control como son las redes PERT y las gráficas GANTT.

Tanto las redes PERT como las gráficas GANTT son técnicas de representación gráfica que parten del desmenuzamiento de un objetivo en tareas secuenciadas y relacionadas entre sí. El sistema PERT permite representar un proyecto con muchas variables y calcular el tiempo esperado para la consecución de un proyecto (en función de la duración optimista, pesimista y probable) y el camino crítico (sucesión de acontecimientos con mayor duración). La gráfica GANTT representa la relación entre el trabajo previsto y el realizado, además de recoger el curso que se sigue en la realización de operaciones. La figura 29 recoge los resultados de la aplicación de las técnicas mencionadas a dos procesos de trabajo¹³.

Más allá del control que se pueda hacer sobre los procesos regulares de la organización o de los procesos de ciclo, el seguimiento y control de los proyectos se puede hacer mediante tablas o gráficas lineales y el Cuadro de Mando.

Las *tablas y gráficas lineales* se utilizan en procesos regulares y bien conocidos. Las tablas son matrices donde en uno de los ejes aparecen las magnitudes que se quieren medir (indicadores) y en el otro el tiempo (semanas, meses). Se puede así representar la evolución temporal de un indicador y compararla con la deseada.

¹³ Las técnicas mencionadas están ampliamente difundidas. Es posible consultar la forma de aplicarlas en las obras ya clásicas de Collantes (1980), Gómez Dacal (1980), o Yu Chen (1983, 6^a ed.).

| Tareas | 1 ^a semana | 2 ^a semana | 3 ^a semana | 4 ^a semana |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Títulos | | 20 18 | 20 15 | 20 16 |
| Registro fichero alumnos | | 42 | 8 7 | 8 9 |
| Registro fichero profesorado | 23 23 | | | |

- Símbolos**
- Comienza una actividad
 - Acaba una actividad
 - Porcentaje trabajo realizado en cada unidad de tiempo
 - Producción real acumulativa
 - Tiempo dedicado a actividades no productivas
 - Número de unidades realizadas en la práctica
 - Número de unidades previstas

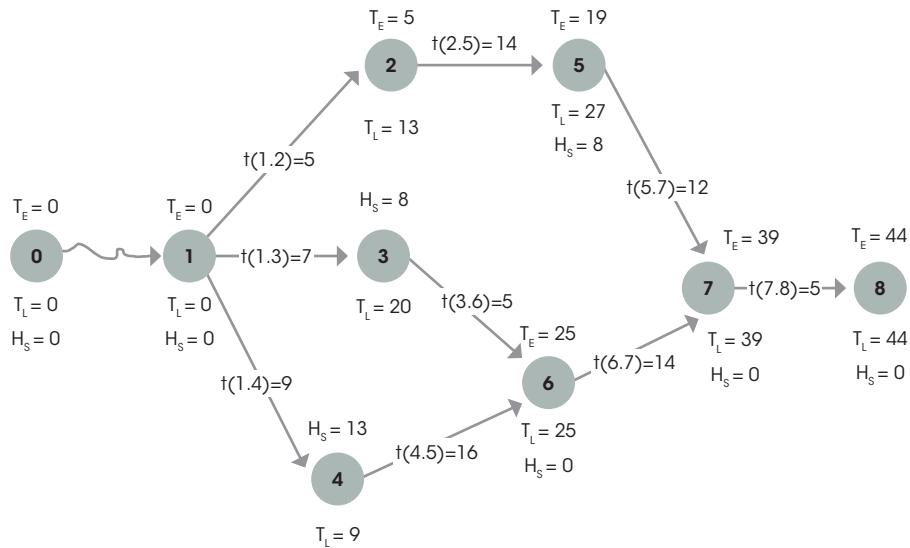


Figura 29. Ejemplo de red PERT y de gráfica GANTT
(Gómez Dacal, 1980, p. 87) (Gairín y Antúnez, 1986, p.27).

El *Cuadro de Mando* es un documento donde se reúnen los indicadores más relevantes para realizar el control de la ejecución. En realidad, está compuesto por un conjunto de tablas y gráficas (lineales, Gantt o PERT) asociadas a un lugar de trabajo o servicio. Normalmente, un buen Cuadro de Mando tiene indicadores de estructura (costos, recurso) y de proceso (número de actividades, fechas de ejecución, etc.), pero también de resultados (eficacia e impacto) y de evolución del entorno (indicadores estratégicos).

La función final del sistema de control de gestión es evaluar la ejecución y eso se hace en las dos últimas propuestas por medio del análisis y valoración de la información proporcionada por los indicadores. Estos se consideran magnitudes asociadas a una actividad, un proceso, un sistema, etc. que permite, por comparación con los estándares, evaluar periódicamente las unidades de programación.

Los indicadores miden la variabilidad de una realidad, sea en relación con deseos expresados o con el tiempo de consecución. Básicamente, cumplen dos funciones:

- Función descriptiva, aporta información sobre una situación determinada o el estado de un sistema y su evolución en el tiempo.
- Función valorativa, que permite apreciar los efectos provocados por una actuación.

Su aplicación puede ser muy diversa, si bien se suelen considerar los indicadores de resultados, de procesos, de estructura y estratégicos.

La evaluación sistemática del seguimiento de las planificaciones entra de lleno en el proceso de seguimiento analizado y permite su modificación en función de las circunstancias. No impide, sin embargo, la necesidad de la evaluación sumativa que con carácter clasificatorio nos dirá el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Sea cual sea el proceso de evaluación a realizar, se hace evidente que:

- a. La evaluación debe estar planificada previamente.
- b. Toda evaluación ha de ser viable, útil, defendible técnicamente y aplicada éticamente.

- c. La evaluación ha de estar orientada a la toma de decisiones para la optimización y el perfeccionamiento de procesos y productos; también dirigida a verificar el impacto que la formación ha tenido en los puestos de trabajo y en la organización.
- d. La recogida y el tratamiento de los datos ha de ser objetiva; se ha de hacer de acuerdo con los planes establecidos en los modelos y diseños de evaluación.
- e. El proceso de evaluación separa las conclusiones derivadas de los datos y las interpretaciones que sugieren.
- f. El uso de una instrumentalización diversa (tanto de base cuantitativa como cualitativa) facilita una mayor información y, si siempre es la misma, posibilita, a la vez, la realización de estudios prospectivos y retrospectivos.

La consideración de las anteriores indicaciones en la evaluación no debe llevarnos a pensar que su realización exige una especialización técnica. Sin menoscabar ésta, las propias instituciones de formación elaboran pautas y criterios que orientan el análisis de las propuestas y facilitan su mejora.



Además de los instrumentos estandarizados, también pueden ser válidos para la evaluación de planes:

- a. Revisión de las actuaciones realizadas a partir de sesiones generales (Reunión de profesorado) o parciales (Departamento, Ciclo, etc.).
- b. Adecuación del debate de evaluación a un guión preestablecido.
- c. Debate colectivo del informe presentado por la Comisión existente o creada al efecto.
- d. Análisis de los resultados obtenidos al aplicar pruebas estandarizadas o específicas para estudiar aspectos relacionados con el proceso educativo y curricular.
- e. Debate sobre informes presentados por evaluadores externos.
- f. Otros.

Las debilidades delimitadas por la evaluación final y nuevos propósitos deben ser valorados por los responsables políticos y priorizados e incorporadas las propuestas de mejora a los respectivos planes. Los **planes de mejora** normalmente incluyen:

Los resultados que se desean, expresados en forma de objetivos, y los criterios de calidad esperados.

La designación de los propietarios o responsables de las actuaciones de mejora.

La concreción del proceso de trabajo que se ha de llevar a cabo con la finalidad de poder realizar una revisión continua.

Las fechas en que se llevarán a cabo las acciones.

El establecimiento de las características de coordinación y comunicación del trabajo realizado.

d. El Proyecto de Mejora¹⁴

El Proyecto de Mejora (PM, en adelante) explicita la planificación específica que realiza un centro educativo de personas adultas para incidir en aspectos disfuncionales. De alguna manera, los proyectos de mejora son un intento de enlazar los planteamientos generales de la institución (normalmente, más teóricos y centrados en finalidades) con las propuestas de acción (normalmente, más centradas en actuaciones y en la operativa). Su elaboración supone un compromiso con la institución educativa, con los diferentes agentes de la comunidad educativa, con la administración y, en última instancia, con la sociedad.

Hablamos de planificación, entendida como un proceso sistemático, continuo y abierto por el cual se estructuran acciones dirigidas a conseguir la realización de una determinada propuesta. Y reclamamos una planificación participativa por entender que así se puede convertir en un instrumento de desarrollo personal, profesional e institucional.

d.1. Características y contenido del PM

Las **características** más deseables para un PM serían:

- Singular e identificado con la institución de referencia.
- Realista y posible.
- Comprometido e informado.
- Institucional.
- Colaborativo.
- Viable y eficaz.
- Evidencias evaluativas.

Desde el punto de vista formal, el PM será explicitado con claridad, evitando vaguedades. Desde el punto de vista del contenido, lo entendemos como una respuesta contextualizada, en la medida en que no hay dos iguales, sea porque los contextos son diferentes o sea porque hay puntos de vista diferentes aunque nos movamos en un mismo contexto y con los mismos recursos.

¹⁴ Adaptación de la propuesta de Gairín y Navarro (2014).

El PM se concibe como una propuesta para la acción que contiene planteamientos concretos y asumibles que permiten hacer realidad el cambio que se pretende. El realismo se refleja tanto en la conexión de lo que propone con problemas concretos, como en la viabilidad de las propuestas de intervención que contiene.

El **contenido del PM** debe de referenciar, entre otros, a:

- El contexto de actuación, considerando el marco contextual y normativo, el contexto institucional, y la visión del profesorado y de la dirección.
- El programa de intervención, concretado a partir de objetivos, actividades y otros aspectos de la planificación.
- El seguimiento y evaluación del programa propuesto.

La propuesta que se haga ha de ser la respuesta que damos a una realidad contextual e institucional determinada. En este sentido, el análisis del contexto no debe de ser un estudio sociológico o de otro tipo, sino una toma de datos sobre aspectos de la realidad que delimitan circunstancias a considerar o problemáticas a solventar.

El programa de intervención será útil en la medida en que sea concreto y realista, al asumir compromisos que enlazan con necesidades existentes y que pueden, 'a priori' cumplirse. Será determinante también el que, además de un cierto grado de concreción, se especifiquen las estrategias consideradas para su desarrollo, seguimiento y evaluación. Aspectos a considerar serían:

- a. Justificación, que hace referencia y considera los aspectos a los que se trata de dar respuesta en relación con:
 - Contexto general y normativo en el que se desarrolla la educación.
 - Contexto institucional: historia, aspiraciones y realidad.
- b. Diagnóstico, centrado en delimitar puntos fuertes y débiles de la realidad institucional, en identificar temas y en analizar alternativas.
- c. Propósitos de la intervención, que establecen prioridades y se concretan en objetivos a conseguir. Las concreciones se pueden organizar o no por ámbitos de la organización como:

- Ámbito pedagógico: desarrollo del currículum, inclusión, tutoría, formación del profesorado, innovación, actividades complementarias, etc.
 - Ámbito de gestión: órganos de gobierno y coordinación pedagógica, cultura institucional (valores destacados a potenciar, inquietudes existentes) y nuevas propuestas.
 - Ámbito administrativo y de recursos: didácticos, materiales y económicos.
 - Ámbito relacional interno, con los diversos sectores de la comunidad educativa y con el entorno.
 - Ámbito de relaciones externas: servicios externos, otros centros, administración, municipalidad, asociaciones profesionales, empresas, etc.
- d. Actuaciones y recursos, especificando para cada objetivo elementos como actuaciones a realizar, responsables, recursos y temporización.
- e. Evaluación del proyecto, con expresión de indicadores generales y específicos de seguimiento y de evaluación final y de impacto. Este apartado, que podría incorporarse al anterior, puede también especificar otros elementos como agentes de evaluación, cronograma y gestión de las propuestas de mejora.
- f. Estrategias para la implantación y desarrollo del proyecto, con actuaciones centradas en la presentación de la propuesta (a los docentes y otros estamentos, órganos de participación, etc.), recogida de sugerencias, compromisos asumidos (contactos con instituciones, comisiones para desarrollar aspectos del programa, rendir cuentas anualmente, informar periódicamente, etc.) u otras (procesos de sensibilización sobre problemáticas específicas, planes de trabajo con otras instituciones, etc.).

La consideración y desarrollo de los aspectos mencionados en el PM debería completarse en un documento claro, bien formalizado (índice, paginación, cuadros, redacción cuidada, corrección léxica, etc.) y bien presentado.

d.2. Referentes para la elaboración del PM

Se presentan a continuación algunos elementos que pueden servir para la definición de los distintos aspectos que se podrían considerar en la concreción del PM.

El contexto mediato e inmediato

No podemos desligar las organizaciones educativas de su contexto, que es un referente obligado y que adquiere más importancia en la medida que se potencia la autonomía institucional.

No podemos olvidar tampoco que las organizaciones educativas son de y para la sociedad. Son construcciones sociales que tienen una función social y que deben responder a las demandas de la sociedad donde se ubican. Desde este punto de vista, la construcción del PM debe considerar, en el contexto de la autonomía permitida y buscando el compromiso de toda la comunidad educativa, las realidades contextuales en lo que afecten a la respuesta organizativa y educativa que se ha de elaborar.

Algunos aspectos a considerar en el análisis del entorno serían:

Realidad socio-educativa del entorno inmediato

El centro educativo se ha de adaptar a la realidad socio-cultural y económica de Costa Rica, la cual tiene mucho que ver con la calidad y la equidad de nuestro sistema educativo y parte de la singularidad de cada institución. Se podrían considerar, entre otros:

- Factores económicos, como distribución de ingreso, poder adquisitivo, renta per cápita, empleo, índice de paro, etc. que pueden tener influencia a la hora de organizar las actividades extracurriculares, impulsar programas de cooperación y promover respuestas solidarias.
- Factores sociales y demográficos, como tamaño de la población, densidad de la población, tendencias de movilidad, distribución de la población por edades, estructura racial-étnica, nivel de instrucción, etc., que pueden tener incidencia a la hora de planificar los grupos de estudiantes.
- Factores culturales, en referencia a actitudes, valores, nivel de confianza en las instituciones, instalaciones culturales territoriales, historia del territorio, costumbres, etc., que pueden aconsejar modificar contenidos

curriculares, programar actividades de conexión con el entorno u otras actividades.

- Factores político-legales, en referencia a las opciones de la política educativa y su concreción, que pueden incidir en modificar los referentes institucionales y las prácticas de aula.

Realidad socio-educativa del entorno mediato

Normalmente, la realidad mediata es un reflejo de la realidad general pero, a menudo, tiene sus particularidades que habríamos de considerar, máxime cuando son las que más influyen en las opciones y respuestas que podamos proporcionar. Su consideración no puede soslayar:

- Contexto socio-económico y cultural, que está atento a las características de la población que se atiende, a la tipología de actividades sociales y culturales que se desarrollan, al sistema productivo o a las políticas de crecimiento. Es importante considerar las oportunidades que puede proporcionar en cuanto a instalaciones susceptibles de uso educativo (ateneos, museos, bibliotecas, etc.), aprovechamiento de actividades culturales y sociales que se organicen, promoción de acuerdos con entidades, visitas a instalaciones, etc.
- Realidad de las familias, donde interesa tanto sus características (tamaño, modalidades de familia existentes, oficio de los tutores, tamaño de las viviendas, intereses respecto a los hijos, etc.) como su implicación en las actividades de la localidad y del centro educativo.
- Realidad de los usuarios, en referencia a los niveles de convivencia e integración que se pueda dar entre ellos y con relación con el contexto, determinante para impulsar o no programas de convivencia, desarrollo educativo y desarrollo social.

El PM puede plantear, al respecto, programas de vinculación al entorno, impulso de actividades compartidas con otras instituciones, colaboraciones con otros centros, entre otros.

Elaboración del escenario del contexto

El escenario es la descripción-síntesis de una visión consistente de las condiciones o circunstancias que definen el contexto deseable en relación con la situación existente.

Una vez construido el escenario, la organización ha de preguntarse cuál es la estrategia óptima a adoptar en función de las variables que se han considerado significativas. El destacar los elementos contextuales en los que se enclava la organización sobre la que se va a efectuar un proyecto será de gran utilidad porque:

- Facilita la coherencia y adecuación del proyecto.
- Prevé cómo sacar el máximo rendimiento de las oportunidades o recursos que nos brinda el entorno.
- Permite dar respuesta y satisfacer las demandas sociales.
- Facilita atender las motivaciones, intereses, necesidades y demandas de los usuarios, de las instituciones y de los agentes de desarrollo social, económico y cultural.
- Ayuda a establecer planes y estrategias basadas en la realidad.

El conocimiento de la institución

La incidencia que tiene el entorno, la forma especial en que se relacionan sus componentes, el ejercicio de la función directiva, la forma en que se desarrolla el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes respecto a la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única a cada institución.

El análisis del centro como organización podría partir del esquema presentado en el Módulo 3, que identifica los componentes y dinámicas de las organizaciones. Al respecto y en relación con el PM no interesa tanto el describir lo que el centro tiene como el identificar algunas características diferenciales que sería interesante o imprescindible considerar en relación con la mejora.

Los planteamientos institucionales serán una fuente fundamental de información para la elaboración del PM, al informar sobre la filosofía y funcionamiento que tiene el centro educativo.

También hay que identificar otros aspectos significativos de los componentes organizativos sobre los que cabe tomar posición o dar respuesta. Podemos así plantearnos actualizar algunos de los planteamientos institucionales (P.E.C., Propuesta curricular o Reglamento interno); incidir en la ordenación de los recursos humanos (establecer criterios sobre adscripción del profesorado o estudiantes, potenciar los departamentos, impulsar la coordinación interna, etc.), de los recursos materiales (mejorar la dotación de material didáctico para las aulas, reordenar la distribución de espacios, impulsar un mantenimiento permanente de las instalaciones, etc.) o de los recursos funcionales (establecer programas de convivencia, impulsar nuevas propuestas horarias, etc.); y promover cambios en el sistema relacional (mejorar los niveles de participación de las familias, impulsar un programa de motivación para el profesorado, incorporar acciones para mejorar la implicación del alumnado, etc.).



Asimismo, podemos proponer nuevas formas de funcionamiento del equipo directivo o incluir cambios en los aspectos de planificación y evaluación (un plan para la autoevaluación institucional, crear e implementar un sistema de indicadores de calidad, establecer modelos de coevaluación o de evaluación participativa, etc.).

Un buen diagnóstico debe de identificar los aspectos positivos a mantener y los problemáticos a considerar. En esta línea, es importante identificar buenas prácticas institucionales (tabla 27) y analizar su validez y aportación al desarrollo de la institución.

Tabla 27. Buenas prácticas identificadas en los centros educativos de nocturno

| Debilidades detectadas | Cambios inmediatos |
|---|---|
| <p>Diagnóstico sobre estilos y problemas de aprendizaje.</p> <p>Tutorías personalizadas y adaptaciones curriculares.</p> <p>Incorporación de nuevas metodologías: estudios de caso, enseñanza recurrente, etc.</p> <p>Uso de las TIC en el desarrollo curricular y apoyo curricular fuera del aula.</p> <p>Materiales auténticos.</p> <p>Aplicación de estrategias docentes emocionales: empatía, respeto cultural, sensibilidad humana, etc.</p> <p>Semanas sobre temas específicos: semana cívica, feria de valores, etc.</p> <p>Lecciones de recuperación.</p> <p>Actividades transversales sobre competencias: noticiero, problemas matemáticos sobre la realidad, etc.</p> <p>Proyectos de materias específicas o de contenidos sociales (ecología, la paz, etc.).</p> <p>Comunicación reforzada con el estudiante.</p> <p>Actividades de motivación y autoestima.</p> | <p>Actividades tutoriales: charlas y talleres (técnicas de estudio, orientación sobre itinerarios, etc.).</p> <p>Grupos colectivos: banda de música, grupos artísticos, equipos deportivos, etc.</p> <p>Celebraciones colectivas: día de la madre, feria de salud, festival nocturno, etc.</p> <p>Continuidad de docentes y estudiantes.</p> <p>Servicios nocturnos: guardería, comedor, etc.</p> <p>Proyectos antideserción: protocolos de intervención, etc.</p> <p>Capacitación docente.</p> <p>Ayudas al estudio: becas de comedor y transporte, etc.</p> <p>Reportes sobre docentes.</p> <p>Seguimiento y cotejo de asistencia.</p> <p>Consejos de nivel.</p> <p>Campamentos estudiantiles para los colectivos de riesgo.</p> <p>Cena para novenos y graduación.</p> <p>Redes sociales.</p> <p>Acercamiento a padres de familia.</p> |

Las buenas organizaciones se caracterizan por haber logrado la máxima coherencia entre los diferentes componentes y dinámicas organizativas. Se hace lo que se dice y las personas actúan de acuerdo con los compromisos adquiridos. La labor de la dirección en este sentido es descubrir disfunciones y disminuirlas.

No podemos olvidar el compromiso que los directivos tienen con el desarrollo de la organización y lo que ello conlleva:

- Los centros escolares como lugares de formación e innovación no solo para los estudiantes adultos sino también para los propios profesores.
- La necesidad de promover comunidades profesionales de aprendizaje, donde un grupo de personas se apoyan y trabajan unidas y donde el aprendizaje se valora como una opción personal y social.
- La importancia de combinar las mejoras técnicas con la atención a las personas y su dimensión emocional.
- Aprender de la historia pasada, de la resolución de problemas, al establecer redes con otros centros, con la comunidad educativa, comunidad local; en definitiva, aprovechar el capital social existente.

Posibilitarlo incluye aprendizaje en equipo, construir un entorno que lo favorezca (tiempo para la reflexión, autonomía, creación de redes internas de comunicación, etc.) y respetar las tres ideas clave de la cultura de la colaboración:

- El diálogo profesional.
- El análisis crítico de la realidad.
- Búsqueda conjunta de las vías de mejora.

En definitiva, la reflexión y análisis de la institución sobre la que se va a realizar el PM, permitirá conocer los aspectos más destacables de este, reseñarlos y elaborar un cuadro analítico en el que se podría hacer constar lo relevante de:

- Historia de la institución.
- Proyectos y planes estratégicos.
- Equipo docente, cultura profesional y desarrollo.
- Alumnado.
- Desarrollo curricular.
- Relaciones con instituciones dependientes o relacionadas.
- Servicios externos de apoyo al centro.
- Actividades culturales o lúdicas.

- Personal de administración y servicios.
y cualquier otro aspecto de importancia para el centro.

Plantearnos objetivos de mejora supone haber detectado las necesidades de la institución. En la medida en que se conozcan las debilidades de la institución, más realista y fundamentado será el proyecto que se realice. No supone, en absoluto, que vertamos en nuestro proyecto toda la información que recabemos pero sí que destaquemos aspectos de cada uno de los componentes de la organización que consideramos de interés mantener y reforzar, y aquellos que son susceptibles de mejora.

Un análisis puede ser sistemático y plantear los aspectos que nos parecen más relevantes para mejorar, son prioritarios para la comunidad educativa, o bien constituyen puntos sensibles de los que se espera respuesta. El PM debe identificar así los aspectos que impiden el desarrollo organizativo y estudiar las causas y posibles alternativas.



d.3. Referentes para la concreción y aplicación del PM

Algunos ejemplos de contenido/realizaciones y consideraciones se presentan a continuación, con el objetivo de ver plasmaciones parciales de PM. No se pretende, de ningún modo, ofrecer recetas de aplicación directa; antes bien, se trata de conocer la manera en que se materializan algunos apartados de este para tener una idea aproximada de lo que su concreción requiere.

Ejemplos de contenido

Presentación

La presentación suele ser una introducción que hace referencia a cuatro posibles contenidos:

- ¿Quién presenta la propuesta?, en referencia a los promotores de la iniciativa (individual, colectiva, institucional, etc.).
- ¿Por qué se presenta la propuesta?, en referencia a las circunstancia que avalan su presentación.
- ¿Qué caracteriza la propuesta?, en referencia al PM como una propuesta de planificación de la acción institucional para un tiempo determinado, que busca ser inclusiva de los intereses de la comunidad educativa y que aspira a caracterizarse de coherente (con los planteamientos institucionales), sistemática, etc. y otras referencias generales que quieran hacerse a su contenido.
- ¿Qué estructura tiene?, en referencia a los apartados considerados en el documento.

A veces, la presentación informa del proceso de consulta realizado o de las fuentes de información utilizadas y acaba con un ofrecimiento a los miembros de la comunidad educativa para aclarar aspectos del PM que se quieran comentar.

El contexto de actuación

Las referencias aquí son al contexto general, al contexto normativo, a la realidad institucional y a la posición que la dirección puede tener al respecto. Como decíamos, no se trata de un proceso descriptivo sino, y fundamentalmente, de un proceso analítico que destaque los puntos relevantes que tienen incidencia en el quehacer formativo del centro.

“Tradicionalmente los moradores del barrio donde se ubica el colegio han sido las sucesivas olas de inmigrantes del interior que acudían a la costa ante la creciente demanda de empleo. Esta realidad incide en el centro educativo en el grado de implicación de las familias, que [...]” (PM de un Centro de secundaria)

La referencia al contexto interno podría partir del análisis de los componentes organizativos en lo que tienen de particular y específico, y en lo que pueden afectar a las actividades que el centro pueda desarrollar. La historia de la institución y los planteamientos institucionales serán lo primero a revisar, como también las estructuras de organización y funcionamiento, y el propio sistema relacional.

Algunas instituciones reflejan en sus planteamientos institucionales los principios de identidad, los objetivos institucionales y los valores prioritarios que la institución quiere impulsar; otras instituciones los concretan al hacer referencia a términos como misión, visión y valores institucionales. Sea como sea, la revisión a realizar debe de tener en cuenta la naturaleza de la institución (qué es y para qué existen los centros educativos, cuál es su compromisos social y la razón de su existencia), los compromisos de futuro (el escenario que se desea), y los valores con los que queremos educar y los que han de guiar la actuación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunas referencias que encontramos en centros educativos son:

“El Centro de Formación de Personas Adultas Ramon Llull se define como “Institución educativa pública, democrática y social que tiene como finalidad el desarrollo de la Autonomía y el crecimiento personal del alumno adulto como agente activo que se interrelaciona, aprende, se adapta y se desarrolla en una sociedad que cambia continuamente [...]” (PM de un Centro de Formación de Personas Adultas)

Trabajamos por una escuela innovadora, integradora, participativa y eficiente. Fomentamos el razonamiento, el espíritu crítico, el conocimiento y el respeto a las diferentes culturas. Promovemos el desarrollo personal y la autonomía de los estudiantes con la finalidad de desarrollar ciudadanos responsables, críticos y comprometidos socialmente. (PM de un Centro de secundaria)

La consideración de los distintos elementos del contexto se puede hacer de una manera individual o se puede optar por esquemas de análisis que tengan en cuenta varias de las variables señaladas. Al respecto, un instrumento posible es la realización de un análisis DAFO (tabla 28) que explicita en un cuadro las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Tabla 28. Matriz DAFO para el análisis del contexto.

| | | | |
|------------------------|------------------------------|--|-------------------------|
| | Oportunidades del entorno | | Amenazas del entorno |
| Fortalezas internas | | | Debilidades internas |

Las Amenazas y Oportunidades son variables del entorno sobre las que la institución poco puede incidir. Las Fortalezas y Debilidades recogen variables internas sobre las que se pueden presentar propuestas de cambio significativas.

- Las Oportunidades y Amenazas del entorno se relacionan con aspectos como el alumnado (movilidad, asistencia, diversidad, etc.), las familias (implicación, lengua familiar, nivel socio-cultural-económico, etc.), la población (condiciones urbanísticas, servicios, etc.), las administraciones (programa de desarrollo e innovación, plantillas, etc.) y otras organizaciones (vinculación con otros centros educativos, apoyo al territorio, etc.).

- Las Debilidades y Fortalezas internas permiten potenciar o limitar los efectos favorecedores del entorno. Algunas de las que se podrían considerar se pueden relacionar con: la dirección (capacidad para movilizar proyectos y personas, trabajar con la diversidad, etc.), los profesionales (equipos de trabajo, clima social, etc.), los recursos (adecuación, utilidad, etc.), los procesos del centro (proceso de matrícula y socialización, acción tutorial, actividades extracurriculares, etc.), los procesos del aula (metodologías de trabajo, sistemas de evaluación, atención a la diversidad, etc.) y los resultados (competencias por desarrollar, grupos a los que afecta el fracaso escolar, etc.).

El colegio ha experimentado en los últimos años una mejora sustancial de sus espacios. Por un lado, al gozar de más y mejores dependencias y, por otro, debido a las últimas obras de mejora. Las instalaciones y equipamientos han quedado así en una situación que sin ser, óptima, nos hace más fácil la tarea docente. La práctica eliminación de barreras arquitectónicas se ha llevado a cabo y en consecuencia, la integración y autonomía del alumnado de nuestro centro está ahora en mejores condiciones para atender a [...] (PM de un Centro de Primaria)

El programa de intervención

Los objetivos y su desarrollo son la explicitación de lo que se quiere y se espera conseguir durante un periodo determinado de tiempo. Son la parte esencial del proyecto, que ha de delimitar con claridad los aspectos del centro educativo que, en relación con las necesidades existentes, se espera mejorar o fortalecer.

Los objetivos pueden organizarse por ámbitos lo que facilitará la exposición, el equilibrio y la consulta. En todo caso, cabrá tener en cuenta que:

- Los objetivos deben ser realistas y acotados al tiempo y recursos disponibles o previsibles; también deben de considerar los objetivos prioritarios que marca el sistema educativo.

- Mejorar un 10 % los resultados de aprendizaje en las competencias comunicativas y en las competencias digitales.

- Superar para todos los estudiantes los resultados medios de aprendizaje de las competencias de autonomía y de iniciativa personal

- *Crear la web del centro, con intranet para los miembros de la comunidad educativa.*

- ... (PM de un Centro de personas adultas)

- La consecución de los objetivos propuestos supone la realización de un conjunto de estrategias que deben ser concretadas, vinculadas a los objetivos, lo cual incide en las causas de lo que se quiere cambiar y que nos permitan singularizar el proyecto (tabla 29). Podemos considerar, en algunos casos, que un objetivo puede realizarse por medio de varias estrategias y que algunas estrategias pueden servir a varios objetivos.

Se trata de delimitar las vías que nos han de permitir alcanzar los objetivos planteados, pero no necesariamente (ni es conveniente) han de ser muy específicas ni detalladas, para dejar margen a la concreción de actuaciones que se quieran hacer o que quieran concretarse anualmente.

Las estrategias a considerar y las actuaciones que las especifiquen deberán ser las más significativas y priorizadas de acuerdo con criterios como: la obligatoriedad normativa, la urgencia, el nivel de consenso existente, la factibilidad de su realización o los recursos disponibles. Las estrategias/actuaciones se vinculan a responsables, pudiendo considerar responsables de su realización y responsables funcionales de su ejecución (normalmente, un miembro del equipo directivo).

- Los indicadores de progreso y de resultados dejan evidencia del control que tendremos sobre las actuaciones y su utilidad.
- Los recursos que necesitamos para llevar a término (materiales, financieros, humanos, programas formativos, etc.) las diferentes actuaciones.
- El tiempo se puede delimitar con una cierta flexibilidad si se está pendiente de subvenciones, programas formativos, encontrando un equilibrio entre la falta de concreción y la flexibilidad y analizando la conveniencia de establecer etapas o acciones que se encadenan.

Tabla 29. Ejemplo de relación entre causas y posibles estrategias de mejora (Borrell, 2014)

| Causas | Estrategias de mejora |
|--|--|
| Alta movilidad del profesorado | Elaboración y aplicación de un Plan de acogida al profesorado. Acuerdos escritos sobre metodología y criterios de evaluación. |
| Discrepancia entre los resultados académicos y los resultados de las pruebas externas | Revisión de los criterios de evaluación de las áreas y su aplicación. Revisión de la metodología didáctica. Incremento de actividades de aprendizaje de tipo competencial. Incremento de actividades competenciales en las pruebas de evaluación del centro. |
| Divergencias entre los resultados de una misma área en diferentes ciclos | Aumento de la coordinación entre ciclos. Asignación de recursos suficientes en los diferentes grupos. Definición compartida de los objetivos didácticos. Acuerdos en relación con la exigencia de las áreas en los ciclos. |

Un ejemplo general que relaciona los diferentes elementos de la planificación, podría ser:

Objetivo

Asumir la diversidad de las personas adultas considerando las diferencias como herramientas de enriquecimiento cultural y personal.

Estrategias

- Desarrollar una oferta educativa que dé respuesta a la diversidad existente de intereses y demandas, a las diferentes aptitudes y a los ritmos de aprendizajes individuales.
- Planificar seis modalidades de oferta extracurricular: tres de tipo cultural (talleres de interés cultural, conferencias, lecturas comentadas) y tres formativas (talleres de refuerzo de competencias básicas, formación básica para la obtención de título, capacitación para el examen).
- ...

Responsable ejecutivo: Equipo de...

Responsable funcional: Responsable de estudios.

Recursos:

- Plantilla de profesorado.
- Programas específicos de intervención.

Temporización: Anual con programación al inicio y revisión final.

Evaluación: Cuestionario para relacionar la oferta de formación con el grado de satisfacción y aprendizaje.

Otra forma de concreción del plan de intervención podría ser un cuadro con los distintos elementos por considerar (tabla 30).

Tabla 30. Ejemplo parcial de una planificación

| Objetivo | Actuaciones | Recursos | Temporalización | Responsables | Evaluación |
|--|---|--|-----------------|---|---|
| Consolidar el funcionamiento de los equipos docentes de nivel como eje fundamental de la coordinación horizontal del profesorado | Calendarizar una reunión quincenal. Realizar un seminario de diez horas sobre los equipos docentes. Establecer un plan de trabajo para cada curso con especificación de objetivos e indicadores de rendimiento. ... | 300 000 colones costarricenses para el seminario de formación. Documentación sobre equipos de profesorado. Diagnóstico del centro sobre el trabajo colaborativo. ... | 1º año del PM | Responsable de estudios. Coordinadores de equipos educativos. | Responsable de estudios. Memoria de actividades por equipo docente. |

Aplicación, seguimiento y evaluación del PM

La evaluación partirá de los indicadores considerados (obtenidos, según proceda, por aplicación de encuestas, análisis de estadísticas, entrevistas significativas, grupos de discusión, etc., establecidos de acuerdo con el plan de evaluación contenido en el PM. Supondrá un proceso de reflexión interna del propio equipo directivo/profesorado y demás miembros de la comunidad educativa. Los datos recogidos anualmente, la reflexión realizada y las medidas para la mejora propuestas deberán constar en la Memoria anual del centro.

El seguimiento se facilita en la medida en que se establecen indicadores de cumplimiento, entendidos como evidencias que demuestran haber desarrollado o alcanzado un determinado objetivo o una determinada actividad. Sirven para ‘indicar’ el cumplimiento de los criterios de evaluación preestablecidos (eficacia, eficiencia, comprensividad, satisfactoriedad, suficiencia, coherencia, etc.).

De acuerdo con el criterio de clasificación utilizado podemos hablar de:

a. En relación con el momento de aplicación:

- Indicadores de proceso, que informan de la calidad del proceso que se analiza pudiendo analizar el grado de aplicación (si se hace lo que estaba previsto), la calidad de ejecución (si se hace tal y como estaba previsto).
- Indicadores de resultado, que informan del grado de consecución de los resultados esperados, pudiendo analizar los resultados (si hemos conseguido lo que pretendíamos) o el impacto (si se han producido cambios más allá de lo esperado).

b. En relación con la forma de medición que se utiliza:

- Indicadores cuantitativos, asociados a la utilización de herramientas matemáticas como cantidades, porcentajes, estadísticas o similares.
- Indicadores cualitativos, asociados a la utilización de herramientas lingüísticas como apreciaciones, comentarios contrastados o similares.

c. De acuerdo con la vinculación con la organización:

- Indicadores externos, proporcionados por algunas administraciones educativas y que hacen referencia a competencias o contenidos curriculares que domina el estudiante.
- Indicadores internos, que de acuerdo con el plan de autoevaluación, si existe, o con evaluaciones anuales que el centro realiza.

Algunos indicadores que podrían considerarse serían, a modo de ejemplo:

- Porcentaje de estudiantes que superan las pruebas de evaluación externa, si las hubiera.
- Mayores niveles de integración de minorías étnicas en las actividades escolares y extraescolares.
- Incremento del 5 % de éxito en las pruebas de titulación.
- Mejora de un punto en la escala de satisfacción utilizada por el centro educativo.
- Actividades del gabinete de orientación en todas las clases del centro educativo.
- Desarrollo de un seminario mínimo de 15 horas por el equipo educativo.
- Aumento del 10 % anual en becas para estudiantes vulnerables.
- Etc.

En todos los casos, el mayor interés es analizar la evolución de los indicadores con el tiempo, revisando si el centro educativo va mejorando en sus procesos/ resultados y en relación con los avances que realizan otros centros del entorno.

Difusión del PM

Más allá de la planificación, resulta también importante pensar en mecanismos dirigidos a lograr que la propuesta sea efectiva. No pensamos solo en la difusión como mera información (como deferencia y consideración a los posibles destinatarios o colaboradores), sino como mecanismo para sensibilizar a la comunidad educativa de los problemas existentes y para implicarles en las acciones que se proponen.

Así, una vez se ha elaborado el PM cabe pensar cómo se presentará a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, planificando las actuaciones

que se llevarán a término, siendo sensible a las aportaciones que se puedan hacer y considerando la posibilidad de incorporar total o parcialmente dichas aportaciones.



La difusión que puede ser directa (presentaciones) o indirecta (por medio de un breve documento escrito), tendrá en cuenta a los destinatarios (profesorado, miembros de la comunidad educativa, administración municipal, etc.). Este modo de proceder es coherente con un modelo de dirección participativo. Permitirá dar a conocer las propuestas, recoger aportaciones de interés y también conocer las resistencias posibles (que pueden exigir actuaciones específicas dirigidas a disminuir su potencia). De este modo también se consigue implicar a la comunidad educativa y hacerlos partícipes de la realización del plan propuesto.

A modo de síntesis

Las propuestas de intervención no tienen sentido en sí mismas, sino en función del contexto donde se aplican y dando respuesta a situaciones insatisfactorias. Por tanto, el marco de referencia es el contexto y las necesidades que se generan, que actúan como referentes para la concreción de los objetivos, planes de actuación y su evaluación (figura 30).

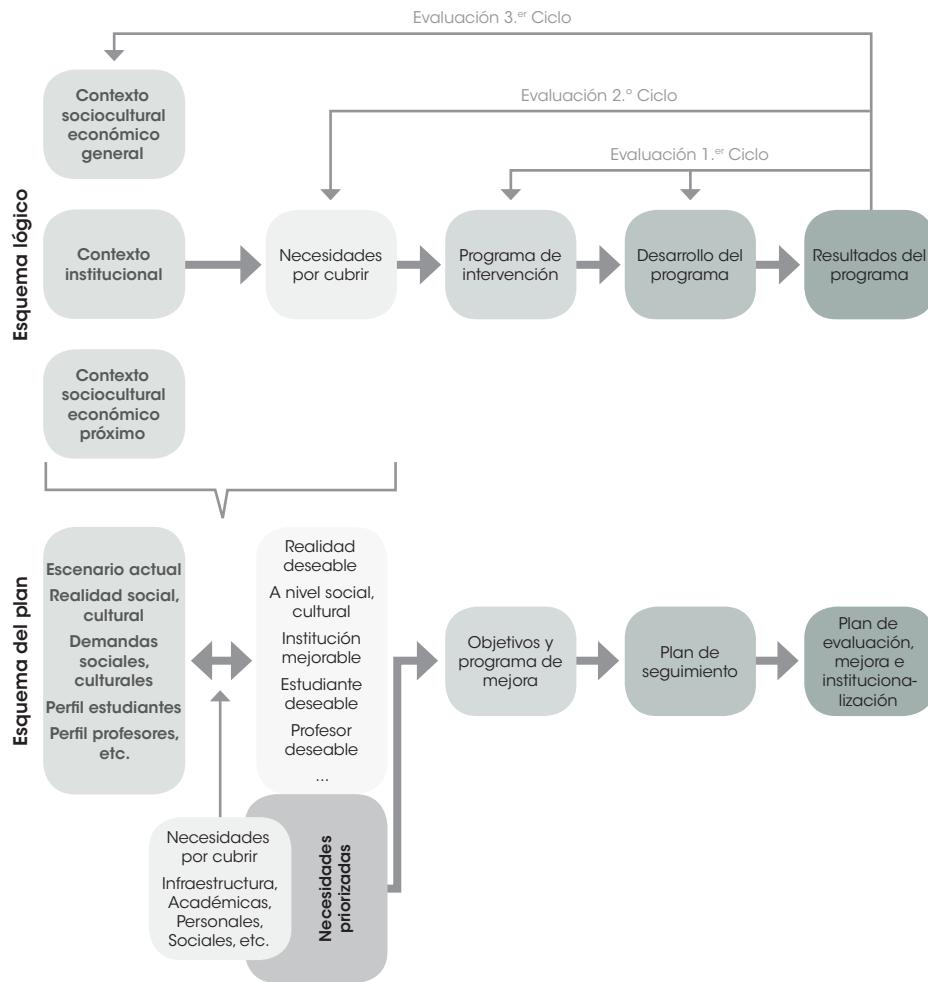


Figura 30. Esquema de referencia para la elaboración de planes de mejora.

Derivada de la secuencia lógica, podemos concretar el esquema del plan cuyo contenido es el propio de un plan de intervención y, al respecto, cabe mencionar el escenario real, el escenario deseable, las necesidades existentes (G.A.P. entre la situación existente y la deseable) e incluso una prioridad de las que se consideran más importantes, factibles y convenientes de atender.

Los objetivos del plan de mejora (como metas a conseguir) son la respuesta que se da a las necesidades priorizadas. Su realización será posible a partir de la concreción de otros elementos de la planificación (como actuaciones, recursos, responsables, cronograma, etc.) y del plan de seguimiento que se realice. Será importante, al respecto, tener en cuenta aspectos ya mencionados como puedan ser: distribuir las necesidades a cubrir en varios años, priorizar para el primer año las más importantes y urgentes, concretar objetivos y actuaciones posibles, relacionar los responsables funcionales con los responsables de las distintas acciones, etc.

Algunos aspectos operativos vinculados al esquema presentado quedan recogidos en la figura 31 y hacen especial relación con los aspectos clave que hemos de considerar.

El Proyecto de Mejora redactado y como producto final debería, por tanto, tener una estructura aproximada que diferenciada entre los fundamentos de este (contexto de referencia y necesidades a cubrir), el plan de intervención y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

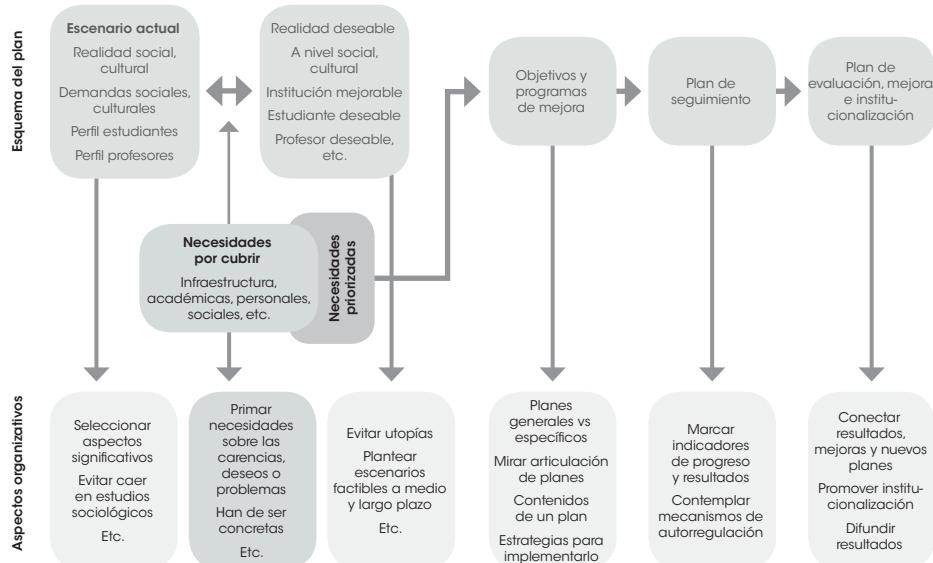


Figura 31. Aspectos operativos por considerar en la elaboración de un Plan de Mejora.

Algunas consideraciones finales

El PM es la explicitación de la planificación que se realiza para gestionar y mejorar una institución educativa. Vinculado al contexto socio-cultural-económico, la historia y planteamientos institucionales y la dinámica de funcionamiento organizativo, trata de garantizar el buen funcionamiento y la mejora institucional.

Su confección debe vincularse a las necesidades existentes, contrastadas con los colectivos implicados en la realidad institucional, y encajar en los planteamientos institucionales. Su realización se relaciona con la programación que los centros educativos deben realizar anualmente y su evaluación, mediante los indicadores de progreso que contempla, se vincula a la Memoria anual.

También será importante considerar que las propuestas no son asépticas, reflejando opciones y con ellas valores que se priorizan. Hay, por tanto, una dimensión ética y moral que cabrá considerar en todo momento.

Como señala Borrell (2014), se ha de actuar con valores haciendo referencia a aspectos tan diversos como:

- Generar compromisos colectivos.
- Dar confianza, estimular la creatividad de los profesionales.
- Actuar con honestidad (claridad y transparencia).
- Velar por el interés y el bienestar de las personas.
- Generar un clima de trabajo seguro y respetuoso.
- Mostrar confidencialidad.
- Manifestar un comportamiento equitativo.
- Ser sensible a las circunstancias.
- Hacer valoraciones prudentes.
- Someterse a los mecanismos de control democrático.
- Etc.

Concluyendo que el verdadero liderazgo es, en el fondo, un diálogo con valores.

El PM debe ser singularizado a cada institución, realidad geográfica y a las características personales de la comunidad educativa. Su concreción, dependiendo del menor o mayor grado de formación específica en temas de gestión y organización que se tenga facilitará o necesitará de asesoramiento. Su realización implica trabajo y estudio, así como el convencimiento de que su concreción permitirá que se convierta en un instrumento de mejora institucional y de eficacia en el ejercicio de la función directiva.

Desde el punto de vista temporal, una concreción de los aspectos más relevantes a tener en cuenta queda recogida en la figura 32.

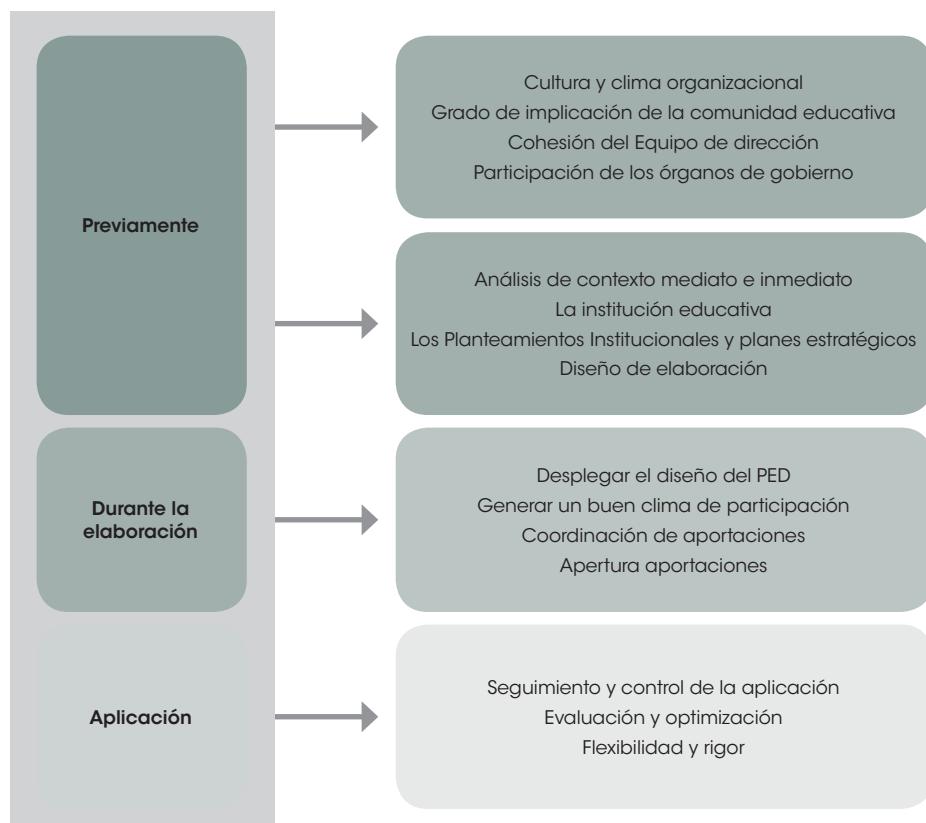


Figura 32. Resumen del proceso de concreción del PM.

La planificación debe así combinar la dimensión técnica con consideraciones sociales y éticas, buscando la máxima eficiencia en su actividad. Su concreción en el PM debe combinar una visión fundamentada, el equilibrio entre el mantenimiento y la innovación, la coherencia con los planteamientos institucionales, la adecuación al tiempo de ejecución marcado, y el realismo en los planteamientos y desarrollos.

Será útil conocer las necesidades, intereses, inquietudes y aspiraciones de las personas e instituciones para comprender mejor el contexto de actuación y establecer prioridades. El diagnóstico inicial deberá así enfatizar en las singularidades del centro educativo de personas adultas, de sus relaciones con el entorno, enfatizando en las necesidades educativas del estudiante adulto y en lo que reflejen sus resultados escolares. En ningún caso se debería de quedar en aspectos meramente descriptivos, sino que debería incluir procesos reflexivos y valorativos.

La coherencia interna (relación entre objetivos, actividades, medios e indicadores de evaluación), la pertinencia (relación con necesidades del contexto y los participantes), la funcionalidad (relación de lo que se presenta con las posibilidades reales de actuación) y la representatividad (nivel de consenso de lo planteado) han de ser características presentes en el proyecto que se presenta.

Es importante que el PM también recoja en algún momento todos los aspectos que se relacionan con el trabajo con y para las personas. Particularmente, será importante dejar constancia de los procesos de liderazgo distribuido que se utilizarán, los mecanismos que se aplicarán para motivar a las personas y la manera como se potenciará su desarrollo profesional. Al respecto, pueden ser de interés las actuaciones que se recojan con referencia a promover la participación en proyectos de innovación, reconocer los esfuerzos, destacar las buenas prácticas, difundir los resultados, estimular la negociación y el arbitraje, etc.

En definitiva, subyace en los PM la intención de promover e impulsar cambios, constituyendo una excusa para la reflexión y corresponsabilización colectiva en la mejora institucional. Los directivos adquieren por medio de él un compromiso explícito de intenciones y procesos. Planificar las directrices supone ejercer con un marco de referencia, dar coherencia a la función directiva y del profesorado y apuesta por un ejercicio responsable; también supone apostar,

si se cuenta con la comunidad, por un proceso de dinamización institucional dirigido al cambio.

5.3.3. Conseguir mejoras efectivas

Promover procesos de innovación en un centro de formación de personas adultas no solo es un proceso técnico sino sobre todo un proceso cultural, en la medida en que implica a personas con concepciones, actitudes e intereses distintos. Al respecto, parece importante insistir en el rol de los directivos como promotores del cambio y en la importancia de las estrategias de intervención y evaluación como formas determinadas de concretar la acción y verificar la mejora pretendida.



a. Los directivos como agentes de cambio

Todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores o como destinatarios de este. Surge así el agente de cambio como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produzca, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad, y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

El agente de cambio, que puede contar o no con asesoramiento externo, actúa sobre la estructura, la tecnología, el ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado. La actuación sobre las personas refuerza el rol facilitador del agente de cambio. Cabe proporcionar a estas información, consejos, acompañamiento y otras acciones (p. ej., participación, apoyo ante las dificultades, motivación, etc.) dirigidas a que tomen conciencia sobre el cambio por realizar y las necesidades que posee.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas como, por ejemplo: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (p. ej., comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (p. ej., acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos).

Sus competencias generales podrían ser algunas de las mencionadas por Pont y Teixidor (2002):

- Competencia para comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Competencia para actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Competencia para conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Competencia para liderar y para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar un clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Competencia para la planificación y desarrollo de estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Competencia para efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Las personas que deben liderar los cambios deben de tener gran parte de las competencias mencionadas o desarrollarlas por medio de la formación y la

experiencia. Deben, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo.

Por ello, y más allá de caracterizar al agente de cambio o de señalar referentes para su actuación y formación, nos parece importante resaltar los aspectos que le identifican como tal. Remarcamos, al respecto, tres significativos:

a. Primar la visión global

Se precisan visiones globales (la calidad está en el total y no solo en las partes), compromisos generales y dinámicas de visión global. La estrategia de dividir y gestionar los centros educativos por “trocitos” ya no tiene sentido. Puede servir para gestionar, pero no para avanzar.

Se trata de analizar las disfunciones organizacionales primando analizar las causas y no solo las consecuencias. Nos acercamos así a la utilización de planteamientos estratégicos que dirigen las actuaciones pensando más en el futuro que en el presente, y priorizando las cuestiones importantes sobre las urgentes o coyunturales.

b. Liderar y no solo gestionar

A menudo nos preocupamos casi exclusivamente por poner un toque de orden y coherencia al desarrollo de la actividad diaria de los centros. Hablamos de la gestión como algo necesario, pero también precisamos del liderazgo que, por el contrario, se ocupa del cambio y quizás por esto se ha hecho importante en una época de continuas y evolutivas realidades (tabla 31).

Dos funciones tan diferentes como las mencionadas –ocuparse de la dificultad y ocuparse del cambio– determinan las actividades típicas y diferenciadas de la gestión y del liderazgo. Así, la gestión trata, mediante la planificación y su desarrollo, de organizar la práctica y garantizar su ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe de empezar por promover una visión compartida, base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Si en el primer caso son importantes los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control), en el segundo será fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura, y con ella la atención de las emociones y sentimientos de todos los implicados.

Tabla 31. El gestor y el líder (Bonet y Zamoro, 1996, citado por Lorenzo, 2001).

| El gestor | El líder |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. • Procura limitar las opciones. • Evita soluciones que puedan ser conflictivas. • Es un hábil controlador administrativo y financiero. • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización. | <ul style="list-style-type: none"> • No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos. • Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean. |

c. Actuar, analizar y aprender de la práctica

Como decía Nelson Mandela: la visión sin la acción es simplemente un sueño; la acción sin la visión consiste en dejar pasar el tiempo; pero combinar la visión y la acción y podréis cambiar el mundo.

La consideración de los directivos como agentes de cambio supone también intensificar su labor de asesoramiento y apoyo a la acción. Al respecto, pueden servir de orientación con relación con el apoyo a los procesos de cambio las concreciones recogidas en la figura 33.

El proceso de cambio a promover debe considerar las actuaciones dirigidas a autorregular el proceso y las orientadas a disminuir los procesos de resistencia al cambio. Enfatizar en los procesos informativos, promover la participación, actuar gradualmente, buscar el consenso de las personas clave, negociar, atender los procesos formativos, evitar contradicciones u otras actuaciones, puede ayudar a eliminar parte de las resistencias. En cualquier caso, lo importante, más allá de las metáforas, imágenes y derivados que se puedan emplear, es que los centros tengan liderazgo. En caso contrario, sería como tener un barco sin capitán.

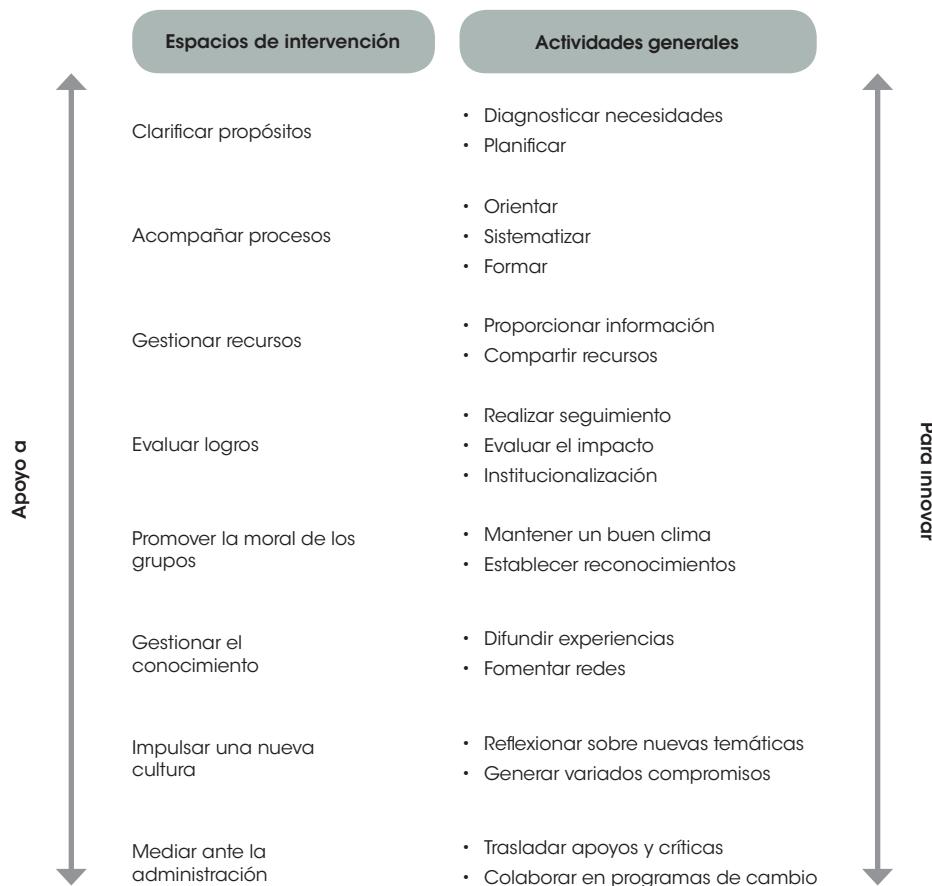


Figura 33. Espacios de intervención de la dirección en su función asesora.

b. Las estrategias organizativas en relación con el cambio

Entendemos las estrategias como procedimientos o pautas de intervención que permiten concretar el proceso de actuación y garantizar su adecuado desarrollo. Marcan, en este sentido, una dirección para la actuación práctica y se relacionan directamente con el método de intervención y con las propuestas de sistematización que le puedan acompañar. Otras cuestiones por considerar serían:

- Se relacionan con la promoción y desarrollo de modelos participativos y colaborativos de gestión.
- Se dirigen tanto a la producción como a la atención a las personas implicadas, que las hace protagonistas del cambio que se pretende.
- Buscan un proceso reflexivo que, partiendo del análisis de la realidad, pueda ayudar a impulsar nuevas propuestas de intervención.

La orientación operativa de la planificación a realizar y de las estrategias a considerar nos permite, además, considerar la:

- Necesidad de adecuar las acciones y estrategias que se incluyan en la planificación a la singularidad de cada contexto, teniendo en cuenta el nivel institucional desarrollado.
- Importancia de la sensibilización, convocatoria y difusión sobre los aspectos que pretende el proyecto de intervención y que se abordarán a partir de la planificación.
- Pertinencia de contar con una planificación flexible y cíclica, que permita ajustarla e incorporar retroalimentación con los efectos y resultados de las fases anteriores.
- Oportunidad de incorporar metas de proceso durante toda la actividad dirigida al cambio.
- Exigencia de considerar la naturaleza y especificidad de todas las fases de transición entre lo real y lo deseado y entre todas las fases del proceso de cambio.

En cualquier caso, la utilización de estrategias tiene un sentido instrumental respecto a los objetivos y metas institucionales. A pesar de que su incidencia puede ser determinante para el éxito de una mejora, hemos de evitar que se conviertan en fines. Ocurre ello cuando los objetivos son difusos o se piensa en lo instrumental como la única vía factible en la resolución de disfunciones o problemas. Se olvida así que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan por medio de sus componentes pero no por sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera.

Los módulos anteriores del Manual Integrado de Acción Tutorial ya han presentado actuaciones que se podrían considerar para aumentar la efectividad

de la intervención a nivel de aula, centro y contexto para promover instituciones de formación de personas adultas más inclusivas. Al respecto, se han mencionado propuestas para el trabajo en el aula (estudio de casos, trabajo por proyectos, tutoría entre iguales, etc.), en el centro (planes de acción tutorial) y en relación con el entorno (comunidades de aprendizaje, vinculación con las familias, etc.). Ahora se comentan brevemente propuestas más vinculadas a la gestión institucional y, más concretamente, a la gestión de procesos relacionados con la actividad diaria de la gestión, y la gestión del conocimiento colectivo, relacionada con el capital humano de la organización.

b.1. La gestión de procesos

Cualquier actividad que reciba entradas y las convierta en salidas puede considerarse un proceso. Para que las organizaciones funcionen han de definir y gestionar procesos interrelacionados entre sí, considerando que las salidas de un proceso pueden repercutir directamente sobre el usuario del servicio y sobre el proceso siguiente al considerado. Si entendemos que una actividad ha de aportar valor, podemos ajustar más la definición de proceso y considerarla como el conjunto de actividades que, a partir de una o más entradas, consigue a la salida un resultado con valor añadido sobre situaciones anteriores.

La gestión de procesos se identifica así por el conjunto de actuaciones dirigidas a lograr la consecución de unos determinados objetivos. Frente a la preocupación tradicional por estructurar el trabajo con base en una adecuada delimitación de departamentos, tareas y compromisos, que ha potenciado la ineficiencia cuando se ordenan como nichos de poder y presentan una inercia excesiva ante los cambios, se plantea ahora el concepto de proceso, como un foco común que se puede orientar a los objetivos de los usuarios finales o a los propósitos de la organización.

Podríamos decir que el objetivo principal de la gestión por procesos es aumentar la efectividad de la organización logrando mejores respuestas respecto a las expectativas de los usuarios y de la sociedad. La mejora de la eficiencia procura además:

- Reducir los costes internos innecesarios; o sea, las actividades que no proporcionan un valor añadido.

- Acortar los plazos de ejecución de las propuestas (reducir los tiempos de un ciclo determinado).
- Mejorar la calidad y el valor percibido por los usuarios, mejorando así su nivel de satisfacción e interés por colaborar con la organización.
- Incorporar actividades adicionales de servicio, de escaso costo, cuyo valor sea fácil de percibir por el usuario.

La *identificación de procesos* es el resultado de la reflexión colectiva realizada en el centro educativo, dinamizada por sus directivos y con la participación o no de asesores externos. Trata de recoger y analizar el listado de todos los procesos y actividades que se desarrollan en el marco de la institución. La identificación y selección de los procesos (con la diferenciación realizada de estratégicos, claves u operativos y de soporte) no es una tarea fácil y constituye, a menudo, el principal obstáculo conceptual que las organizaciones se encuentran en el momento de implantar procesos de calidad.

Todas las realizaciones deben considerar la identificación de los responsables, el cumplimiento y la efectividad continuados. El ciclo de mejora conocido como el ciclo PDCA (planificar, hacer, evaluar y mejorar) ha de tener sistemas de seguimiento y medida (como, por ejemplo, indicadores que permitan visualizar gráficamente su evolución). A una buena planificación en la fase P, ha de seguir el cumplimiento en la fase D, la realización efectiva de la fase C y los ajustes propios de la fase A.

b.2. La creación y gestión del conocimiento

Resulta habitual que cuando empezamos a introducirnos en el mundo de la Gestión del Conocimiento (GC) lo confundamos con la gestión de la información o la gestión documental; sin embargo, las diferencias son evidentes si partimos de los elementos que configuran dichos constructos.

Podríamos definir los datos como la materia prima para la creación de conocimiento. Los datos son un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos. La información, datos valorados y priorizados por una persona, por su parte, son datos organizados, clasificados y dotados de significado, y se materializan en forma de mensajes. La información está asociada a un contexto determinado que facilita su interpretación por parte del receptor del mensaje.

Por tanto, podemos considerar que es el receptor quien determina si el mensaje es información o no.

El conocimiento, como producto humano, está sometido a la complejidad y bagaje cognitivo de la mente humana. Podríamos decir que está formado por creencias, valores, conceptos, expectativas y saber-hacer, y se genera a partir de la exposición de la información al bagaje cognitivo de cada individuo en un contexto determinado.

La denominación de la **gestión del conocimiento organizacional** suele hacer referencia a varias acepciones como las siguientes:

- Conjunto de saber hacer formalizado y patentado existente en una organización, es decir, como sinónimo de capital intelectual.
- Impulso de una cultura organizativa orientada a compartir conocimiento y el trabajo cooperativo.
- Puesta en marcha de tecnología, básicamente informática, que facilita la generación de conocimiento y el acceso a este en los diferentes niveles organizativos.

Sea como sea, nos estamos refiriendo al conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y a ser posible utilizable por las personas y las organizaciones (figura 34).

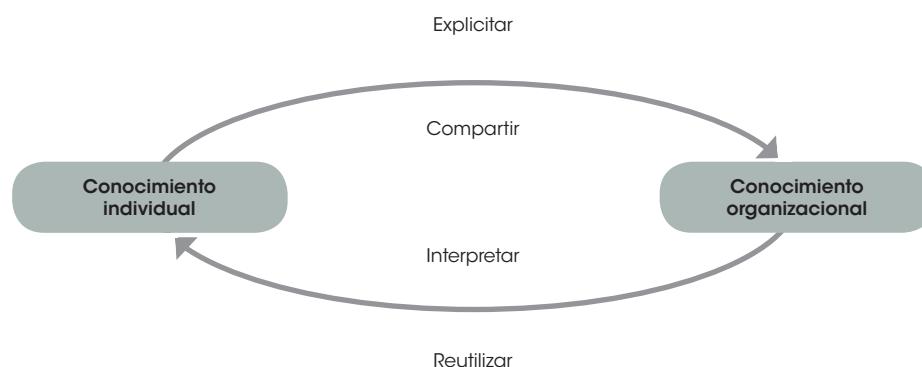


Figura 34. Conocimiento individual y organizacional (Rodríguez-Gómez, 2006).

La interrelación entre las personas ha de permitir explicitar y compartir el conocimiento personal y social existente, al mismo tiempo que una adecuada gestión de este posibilitará su utilización para el beneficio de las personas y de la organización. La creación de conocimiento exige, por tanto, la interrelación de personas en relación con una temática y un proceso de gestión que fije el conocimiento generado. En el primer caso, precisamos de redes efectivas que faciliten y permitan la relación entre las personas; en el segundo caso, de gestores efectivos que garanticen un proceso adecuado.

La aplicación de procesos de creación y gestión del conocimiento colectivo puede servir a los centros educativos, entre otras cuestiones, para:

- Instaurar una cultura corporativa basada en la colaboración y cooperación.
- Mejorar el conocimiento mutuo de los profesionales y de las instituciones, sus niveles de realización y sus aspiraciones.
- Extender procesos de innovación y cambio, contrastando las realizaciones y reforzando los avances significativos.
- Impulsar sinergias que eviten el estancamiento institucional.
- Mejorar la imagen institucional, al participar en procesos novedosos de cambio y aumentar la colaboración interinstitucional.
- Proporcionar herramientas a los profesionales relacionadas con la promoción de procesos de cambio.
- Proporcionar espacios para el perfeccionamiento e innovación a profesorado y gestores de las instituciones.

Sin embargo, los supuestos beneficios no serán tales si:

- El proceso a realizar se gestiona inadecuadamente, con precipitación y sin directrices únicas y claras.
- La implicación institucional no es efectiva: ralentizando los procesos internos de decisión, impidiendo a los participantes institucionales su implicación efectiva, incumpliendo compromisos adquiridos, etc.
- Existe poca flexibilidad y confianza ante un proceso novedoso cuyo desarrollo intuimos, pero no conocemos en su totalidad.
- Hay preocupación por rápidos productos antes que por buenos resultados.

Hemos de entender que el proceso de construcción de una nueva realidad es un proceso que compromete a todos en todo momento y que todos somos responsables del proceso y resultados, en la medida en que estamos implicados en su desarrollo.

c. De la evaluación de planes a la evaluación institucional

La organización de los centros educativos solo adquiere pleno sentido cuando se dirige a la mejora. Delimitar lo que conviene hacer, y verificar el grado de realización, exigen de procesos en los que la evaluación, también implícita en el proceso organizativo, juega un papel central y la calidad es un referente obligado. El reto es mejorar la calidad y para lograrla se precisa conocer qué pasa (evaluar, consecuentemente) e introducir a partir de allí los cambios pertinentes.

La evaluación del funcionamiento institucional puede considerarse como un aspecto del control de calidad que los centros educativos deben practicar. Su realización no puede obviar, por otra parte, el estudio de las condiciones que acompañan a su ejecución y el conocimiento de su propia gestación. Así, resulta imprescindible responder a preguntas como las siguientes: ¿cómo se inició la evaluación?, ¿qué antecedentes tiene?, ¿qué se espera de ella?, ¿qué resultados se prevén?, ¿qué efectos directos o indirectos puede tener?, ¿qué resistencias hay que considerar?, ¿con qué tiempo y recursos contamos?, etc.

La consideración de las características básicas de utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud parecen insoslayables, sea cual sea el proceso de evaluación. Poco sentido tiene un proceso poco riguroso, partidista, que proporciona información inútil y que plantea proposiciones más utópicas que reales. También habría que considerar como referentes importantes los de interactividad (participación comprometida), gradualidad (aplicación progresiva), adaptabilidad (adecuación al contexto) y sensibilidad (capacidad de informar sobre aspectos relevantes).

La consideración de los agentes que intervienen en la evaluación nos permite hablar, por otra parte, de una evaluación externa, interna o mixta. La realidad y presencia de cada una de ellas depende de las inquietudes dominantes: la evaluación externa suele estar ligada a la necesidad que tiene la administración educativa y la sociedad de ejercer control; la evaluación interna acompaña

al intento de comprender la organización; y la autoevaluación va unida a la necesidad de generar cambios asumidos por parte de los colectivos implicados. De hecho, se podría hablar de iniciativas internas o externas (impuestas o no) que contemplan o no la existencia de facilitadores.

La presencia de uno u otro modelo de evaluación queda condicionada por el grado de autonomía institucional de funcionamiento que impulsan algunos sistemas educativos. Para los sistemas educativos centralizados, la evaluación externa de los centros adquiere un sentido de control y verificación del cumplimiento de las normas, y la interna tiene poco sentido. Por el contrario, la potenciación de centros educativos autónomos conlleva un cambio de sentido de la evaluación externa y una potenciación de la evaluación interna.

La distinta naturaleza y sentido de la evaluación externa e interna no las hace incompatibles, sino que, por el contrario, enfatiza en la necesidad de su complementariedad. Una institución que solo se preocupa de su progreso interno sin tener referentes externos puede tener un ritmo de mejora insuficiente que le aleja cada vez más de las mejoras y resultados que consiguen otros centros educativos, manteniendo la falsa convicción de que sus esfuerzos son suficientes porque consiguen mejoras.

Cuando los centros educativos tienen la capacidad de decidir aspectos de su organización y funcionamiento, son los primeros interesados en conocer si las actuaciones que han decidido producen los resultados esperados y si responden a compromisos previos. En estas circunstancias, parece insoslayable evitar hablar y practicar la **autoevaluación institucional**. No solo es la consecuencia de aplicar un sentido racional al quehacer educativo sino también algo intrínseco a la propia actividad: no tiene sentido adoptar una dirección sin saber a dónde nos conduce y si hemos alcanzado lo que pretendíamos.

La autoevaluación en la institución, sin excluir la posibilidad de ayudas externas, y dirigida a comprender y mejorar la práctica, permite:

- Proveer información sobre aspectos de la institución.
- Clarificar la comprensión de lo que pretende hacer.
- Mantener e incrementar la moral y cohesión de los miembros de la organización, al mejorar su comprensión de la realidad.
- Impulsar el diálogo, la participación y el intercambio de experiencias.

- Facilitar los niveles de coordinación.
- Posibilitar el desarrollo profesional.

Aparece así la autoevaluación como la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa y formativa, dejando de ser sentida como una amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una excusa, medio para el intercambio, el encuentro o la ayuda. Esta modalidad de evaluación podría calificarse al mismo tiempo de externa e interna, en la medida en que pueden intervenir agentes externos (p. ej., asesores que apoyan el proceso aportando información, sugiriendo procedimientos, etc.) que faciliten el proceso de autorreflexión, está guiada por principios democráticos y, más allá del valor que pueda tener para los centros evaluados, permite generar un conocimiento sobre el propio centro educativo y favorecer procesos de autorreflexión y desarrollo profesional.

Implica, por otra parte, un cambio en los métodos y procedimientos de análisis. La vida de los centros educativos no puede resumirse, desde la compleja interacción de elementos humanos, materiales y funcionales, ni en cifras o porcentajes, por muy necesarios que estos sean. Se impone así un desplazamiento desde perspectivas cuantitativas a otras más cualitativas o mixtas.

El autoanálisis y la historia institucional, que presentamos a continuación, son un ejemplo de lo que decimos.

El *autoanálisis* se realiza cuando un conjunto de personas se plantean de manera sucesiva preguntas como (figura 35):

- ¿Cuáles son los cinco problemas más importantes que afectan a la institución?
- ¿Qué tres causas más importantes determinan el problema “X” que afecta a la institución?
- ¿Qué opciones de mayor interés y utilidad se pueden aportar para solucionar el problema “X” cuya causa es “Y”?
- ...

El proceso de interrogación así organizado genera respuestas a los problemas existentes que se concretan en acciones diversas como programas de formación,

compromisos de gestión institucional, modificaciones en el organigrama u otros.

La aplicación de esta estrategia supone asumir como punto de partida los siguientes presupuestos:

- Los ámbitos y contenidos de reflexión quedan circunscritos a las temáticas cuya mejora puede abordar el grupo.
- Existe siempre una reflexión individual sobre cada pregunta previa a cada puesta en común. En esta se ordenan las aportaciones por ámbitos o espacios de análisis.
- Las sucesivas reflexiones se centran en aquellos aspectos en los que hay un mayor nivel de acuerdo.

Es importante centrar el análisis y especificar que se trata de incidir en los aspectos de funcionamiento interno, dejando de lado las causas externas y estructurales sobre las que no podemos incidir.

Los tres problemas más importantes que afectan a la empresa

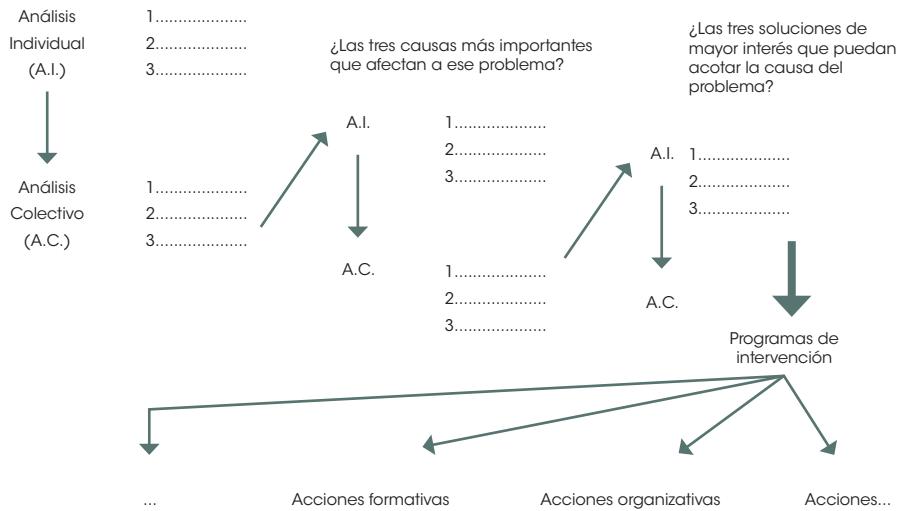


Figura 35. Esquema básico para guiar el autoanálisis.

La *historia institucional* apoya el análisis en la revisión histórica de actuaciones. Partiendo, por ejemplo, de un eje cartesiano donde se reflejan los últimos diez o 12 años (abscisa) y una hipotética escala de calificación de cinco a seis puntos (ordenada), se trata de situar en una gráfica la visión personal sobre el funcionamiento general de la institución o sobre el funcionamiento específico de un aspecto (departamentos, relaciones con los padres, enseñanza de matemáticas, etc.) que se quiera analizar. A partir de allí, se puede solicitar al personal que señale respecto a los puntos de inflexión más destacados los tres (dos, cuatro, etc.) aspectos que han generado la alta o baja calificación.

Apartir de la reflexión individual, se puede categorizar en una puesta en común los aspectos que hacen que la institución funcione bien o mal. Seleccionado uno de estos aspectos pueden analizarse las causas, las consecuencias y posibles soluciones (figura 36).



Figura 36. Esquema básico para la historia institucional.

En la misma perspectiva se situarían otras propuestas también descritas en Gairín (1996) como puedan ser: el estudio de casos, el análisis de situaciones reales de tipo anecdótico o conflictivo, la utilización de esquemas, la realización de grabaciones, la petición de informes, la generación de propuestas por medio

de esquemas proporcionados, la elaboración de escenarios, los laboratorios de sensibilización, etc.

Algunas de las actuaciones posibles quedan también recogidas a continuación:

- Dedicar monográficamente sesiones del profesorado a la evaluación general, a analizar algunos de sus desarrollos o a abordar aspectos de funcionamiento del centro educativo.
- Solicitar de los alumnos, padres o profesores, por escrito o verbalmente, un informe sobre la marcha de la institución.
- Nombrar una comisión para que realice algún estudio valorativo sobre la vida en el centro educativo.
- Organizar grupos de discusión sobre temas específicos.
- Analizar de forma rigurosa alguna situación conflictiva que se produzca.
- Aplicar un instrumento de recogida de opinión de los diferentes estamentos y analizar los contrastes.
- Proponer a órganos, departamentos, ciclos o servicios del centro educativo que hagan informes sobre su funcionamiento.
- Revisar documentos realizados por el centro educativo y hacer análisis de contenido y coherencia.
- Proponer la realización de diarios, tanto a profesores como a los estudiantes o cargos de gestión.
- Hacer estudios de casos sobre situaciones problemáticas o anecdotásicas.
- Evaluar actuaciones: aula, reuniones, funcionamiento de servicios, etc.
- Negociar con las autoridades la realización de evaluaciones institucionales.
- Realizar encuestas sociales e institucionales sobre las necesidades del entorno respecto al centro.
- Realizar un memorando sobre las necesidades de la escuela respecto al entorno.

Los procedimientos de trabajo son pues muy diversos, pero siempre se aconseja partir de una planificación y de esquemas de intervención claros y sencillos.



5.4. Actividades

5.4.1. De aplicación

| | |
|------------|--|
| AA1 | <p>Analice dos propuestas de cambio educativo realizadas en educación de adultos, considerando las vinculaciones que se hayan establecido entre los cuatro niveles de desarrollo analizados: curricular, organizativo, profesional y comunitario. Valore a partir de allí los avances y disfunciones producidas.</p> |
|------------|--|

AA2

Delimite una propuesta de articulación de varias planes de actuación que un centro de formación de personas adultas pueda estar desarrollando. Analice si habría otras formas de organizarlos y valore las posibilidades de cada una de ellas.

AA3

Supuestos los objetivos y actuaciones de un plan de mejora, delimite indicadores para medir su grado de realización.

AA4

Realice un índice provisional del PM y complételo con un listado de contenidos posibles a partir de la información que se le proporciona en este módulo.

AA5

Seleccionados dos objetivos y sus actuaciones de un PM, delimite los indicadores que le permitirán conocer el grado de realización de las propuestas planteadas.

AA6

Aplique el autoanálisis y la historia institucional en los procesos de diagnóstico relacionados con un propósito institucional (mejorar la imagen, impulsar la calidad de los aprendizajes, disminuir el abandono estudiantil, etc.). Compare las posibilidades y limitaciones que encuentren y derive elementos a considerar para su mejor aplicación.

5.4.2. De desarrollo

AD1

Seleccionado un objetivo para la intervención, concrete su desarrollo considerando los demás elementos de una planificación.

AD2

Analice y diferencie, a partir de las aportaciones de los textos de García-Olaya y Aguirregaribia (2006), y Montero (2007):

- La relación de un proyecto de dirección con los planes de mejora que un centro educativo pueda hacer;
- La vinculación de ambos con los planteamientos institucionales de un centro educativo.

AD3

Realice una búsqueda por Internet sobre la Creación y gestión del conocimiento aplicada a los centros educativos, realizando un mapa de los temas y aportaciones más significativas.

Bibliografía referenciada

- AA.VV. (2005). *Estrategias Organizativas de Aula. Propuestas para atender la diversidad*. Venezuela: Ed. Laboratorio Educativo/Ed. Graó.
- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Revista Aula de Infantil*, 10-16. Obtenido desde el sitio: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/07/43307.pdf>
- Acebedo, C.; Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: open debates and the road ahead. *Prospects: quarterly review of comparative education*, XXXIX(39), 227-238.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los participantes en la formación. En, Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209-242). Madrid: MEC.
- Álvarez, M. (2009). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M. & Santos, M. (2007). *Tecnología del proyecto de dirección*. Argentina: Kimeln Grupo editor.

- Antúnez, J. & Gairín, J. (2009, 9^a ed.). *La organización escolar, Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Aprenentatge Reflexiu i Col·laboratiu [ARC] (2012). *Aprenentatge reflexiu i col·laboratiu a la formació de persones adultes*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular de l'educació d'Adults. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Obtenido desde el sitio: <https://sites.google.com/site/formacioarc/Introduccio/l-aprenentatge-en-l-accio-s-apren-fet/l-activitat-com-a-base-de-l-aprenent>
- Arguedas, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 1-12.
- Armengol, C. (2001). *La Cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de Calidad*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Armengol, C. (2002) (Coord.). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Armengol, C.; Feixas, M. & Pallarès, R. (2000). *Seguint el fil de l'organització*. Bellaterra: Servei de Publicacions.
- Arnaiz (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arquedas, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de educación secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/2, 1-12.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. & Valls, R. (2006). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ausloos, G. (2005). *Les capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Benito, L. (2005). *La exclusión escolar desde la percepción de los(as) niños(as) y adolescentes* (Tesis de licenciatura inédita). San José, Universidad de Costa Rica. Obtenido desde el sitio: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2005-22.pdf>

- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II. (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Obtenido desde el sitio: <http://home.neo.lrun.com/ourspot/learn001.txt>
- Blázquez, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En M. Lorenzo. y O. Sáenz (Eds.). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 399-366). Alcoy: Marfil.
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-120). Madrid: UNED.
- Bonetto, V. y Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *PsicoPediaHoy*, 16(1). Obtenido desde el sitio: <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula>
- Bono, A. & Huertas, J. (2006). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 5(1), 1-17.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. CSIE.
- Borrell, E. (2007). *El programa de dirección*. Curso de directores y servicios educativos. Universidad de Girona-Les Franqueses (documento interno).
- Bosque, R. (2010). *Orientaciones para realizar unidades didácticas*. SM-Profes.net. Obtenido desde el sitio: <https://solirubio.files.wordpress.com/2010/03/unidad-didactica.pdf>
- Bouchard, J.; Talbot, L.; Pelchat, D. & Boudreault, P. (1998). Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique? En A. M. Fontaine y J. P. Pourtois (éds.), *Regards sur l'éducation familiale* (pp. 189-201). Bruxelles: De Boeck.
- Brinkerhoff (1999) State-civil society networks for policy implementation in developing countries. *Review of Policy Research*, 16(1), 123-147.

- Bronfenbrenner, U. (1992). Évolution de la famille dans un monde en mutation. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 181-193.
- Calatayud, M. (2009). *Entresijos de los centros escolares: desvelarlos para mejorarlos*. Archidona: Aljibe.
- Castro, D. & Navío, A. (2015). *Planificación y desarrollo de la formación en las organizaciones*. Módulo de formación del Máster en TAC y gestión del talento. Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB.
- Chavarría, X. & Borrell, E. (2013). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre del 2001. Obtenido desde el sitio: https://www.innova.uned.es/webpages/edocalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf
- Collantes, A. (1980). *El P.E.R.T. Qué es y para qué sirve*. Madrid: Index.
- Collis, M. & Lacey, P. (1996). *Interactives Approachs to teaching*. London: Fulton Publishers.
- Comellas, M. (2007). *Escuela de padres*. Barcelona: Ariel.
- Comellas, M. (2007). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comellas, M.J. (2009). *Educar en la comunidad. Acompañar a la familia en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.
- Comellas, M. (2010). El contexto: dónde intervenir para aprender. Factores pedagógicos individuales e institucionales. En B. Camacho y M. Reyes (Coords.), *Formar Docentes* (pp. 319-331). Jalisco (México): Secretaría de educación de Jalisco.
- Comellas, M. (Coord.) (2013). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- Coronel, J. (1994). El profesorado, el liderazgo y la mejora de la escuela. *Qurrículo*, 8-9, 21-47.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- De la Fuente, A. & Domenech, R. (2013). *Observatorio sobre la evolución del nivel educativo en la OCDE, 1960-2010*. CSIC. Observatorio sobre capital humano Obtenido desde el sitio: http://prensa.bbva.com/actualidad/notas-de-prensa/show_annex.html?id=91693
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- Declaración del XII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (2014). Obtenido desde el sitio: <http://iaec2014.bcn.cat/es/conclusiones-congreso/declaracion/>
- Departament d'Ensenyament (2013). *Guia per l'autoavaluació de centres educatius amb el model d'excel·lència en la gestió. e2CAT*. Disponible en http://www.qualicat.cat/wp-content/uploads/2013/10/AUTOAVALUACI%C3%93_E2CAT.doc
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Escotet, M. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escudero, J. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría y educación*, 25(2), 189-211. Obtenido desde el sitio: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/11583/12000>
- Expósito, J. (coord.) (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- Feito Alonso, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de pedagogía*, (365), 74-79. Obtenido desde el sitio: <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/jornada/rafaelfeitocp365.pdf>

- Ferrández, A. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad*. I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas, UAB, Barcelona, 8-10 septiembre, pp. 44-53.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, (1), 1-9.
- Formariz, A. (Coord.) (2011). *Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes i joves. Col·lecció Educació i Comunitat*, 1. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Obtenido desde el sitio: <http://hdl.handle.net/2445/21263>
- Fórum IDEA (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educar*, 29, 103-121. Obtenido desde el sitio: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p103.pdf>
- Gairín, J. (1993). Aspectos didácticos y organizativos de la temporalización. En P. Fermoso (Ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU.
- Gairín, J. (1994). Los planteamientos institucionales. El Proyecto de centro. En J. Gairín & P. Darder (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-117). Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000, 3^a ed.). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2002). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. En A. M. Medina, J.L. Rodríguez-Díeguez & M^a L. Sevillano, (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (Tomo I, pp. 116-174). Madrid: Universitas.
- Gairín, J. (2003). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En J. Gairín y C. Armengol (Coord.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 31-68). Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En J. Ruiz Berrio, G. Vázquez Gómez et al, *Pedagogía*

- y *Educación en el siglo XXI* (pp. 409-448). Madrid: Universidad Complutense.
- Gairín, J. (2006). *Detección de necesidades de formación y planificación integral de la oferta formativa y de los centros de formación*. Madrid: INAP: Máster en Gestión de la Calidad de la Formación. Módulo IV.
- Gairín, J. (2007). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Revista Educar*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2007). La gestión del conocimiento y de los procesos. En J. Gairín (Coord.). *Curso de asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE.
- Gairín, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En A. Medina y et al., *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas* (Capítulo 2). Madrid: Universitas.
- Gairín, J. (2010b). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. De la Herrán (Ed.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (2011a). Innovación y mejora curricular. En M. Delgado (Ed.), *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.
- Gairín, J. (2011b). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En J. Gairín y S. Sánchez (2011), *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos* (pp. 7-33). Santiago de Chile: EDO-FIDECAP.
- Gairín, J. (2015). Portal www.gestiondecentros.com. En Ebiblox. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (Coord.) (2012). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile (Chile): Santillana-RedAGE. Serie Informes, nº 2.
- Gairín, J. & Antúnez, S. (1986). *El projecte educatiu*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Curso de Directores.
- Gairín, J. & Armengol, C. (Ed.) (2008, 2^a ed.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Gairín, J. & Castro, D. (Coord.) (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile (Chile): FIDECAP-Santillana-RedAGE. Serie Informes, nº 3.
- Gairín, J. & Castro, D. (Ed.) (2010). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J. & Navarro, M. (2014). *El Programa de dirección. Guía del Postgrado en Dirección de centros para la innovación educativa*. Barcelona: UAB-EDO Serveis.
- Gairín, J. & Navarro, M. (2014). *El Programa de dirección. Guía de estudio*. Barcelona: UAB-Postgrado en Dirección de centros para la innovación educativa.
- Gairín, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2013). Intervenir y cambiar la realidad. En J. Gairín, D. Castro & D. Rodríguez-Gómez (Coord.), *Acceso, permanencia y egreso de la universidad de colectivos vulnerables* (Opúsculo 1). Santiago de Chile: Santillana- ACCEDES.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez & D. Castro (Coord.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 41-62). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. & Castro, D. (Coord.) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garbarino, J. (1983). Social support networks. Rx for helping professionals. En J. K. Whittaker y J. Garbarino (Eds.). *Social Support networks: informal helping in the human services* (pp. 3-28). Aldine. New York.
- García-Aretio, L.; Ruíz, M. & García-Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea ediciones.

- García-Olaya, A. & Aguirregaribia, J. (2006). *El proyecto de dirección*. Bilbao: Mensajero.
- Gather, M. & Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia, Qué es los que cuenta de verdad*. Barcelona: Graó.
- Gómez Dacal, G. (1980). *El centro escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez, B. (2011). *Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes*. Madrid: Visión Libros.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). Obtenido desde el sitio: <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González, M. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall.
- González, N. & Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building Bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.
- González, N.; Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gordó, G. (2007). Planes Educativos de Entorno: Una oportunidad para el aprendizaje organizacional en red de los centros educativos. *Guía para la gestión de centros educativos*. Obtenido desde el sitio: <http://www.gestiondecentros.com>
- Hernández, D. & Barrantes, H. (2002). *Deserción escolar en séptimo año: Factores que inciden en la deserción escolar de estudiantes de séptimo año*. (Informe de Departamento de Investigación Educativa). San José,

- Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo.
- Hernández, M. & Nesman, T. (2004). Issues and Strategies for Studying Latino Student Dropout at the Local Level. *Journal of Child and Family Studies*, 13(4), 453-468.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris: Peter Lang.
- Informe PROEDUCA (2012). *Línea basal Abandono Escolar 2012. Abandono escolar en la secundaria costarricense: 100 Centros Educativos*. ProEDUCA Socioanálisis América Latina.
- Jiménez, W. & Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique, S.A.
- Lacueva, A. (2006). Evaluación como ayuda para seguir aprendiendo. En, S. Campos et al. (Comp.), *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 105-113). México: secretaría de Educación Pública.
- Llosa, S.; Cagnolino, E.; Acin, A. & Lorenzatti, M.C. (2002). La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Persona adultas: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*, 2, 175-187. Obtenido desde el sitio: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/661/625>
- López, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Lorenzo, M. (2001). *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid. Universitas.

- Manzanares, A. (Ed.) (2010). Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. Madrid: Wolters Kluwer.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: SAGE Publication.
- Meireiu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Miller, R. & Brickman, J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Redes de colaboración*. INTEF. Obtenido desde el sitio: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-15.
- Molero, F. & Morales, J. (Coord.) (2011). *Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moll, L.; Tapia, J. & Whitmore, K. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Montero, A. (2007). Proyecto de dirección y ejercicio directivo. Madrid: Wolters Kluwer.
- Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Obtenido desde el sitio: http://campus.usal.es/~ofeeses/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/13.pdf
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- OCDE (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar*. París: OCDE: Obtenido desde el sitio: www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- OCDE (2009). *Panorama de la educación*. París: OCDE.

- Parrilla, A. & Daniels, H. (1998). Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español. Origen, sentido y justificación. En A. Parrilla y J. Daniels, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores* (pp. 49-70). Bilbao: Mensajero.
- Paugman, S. (2009). *Le lien sociaux*. París: PUF.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En S. Wolfgang, S.; Vosniadou & M. Carretero (Comps.), *Cambio Conceptual y Educación* (pp. 53-86). Buenos Aires: Aique.
- Project PARA (sf). *Organization and Management of the Classroom*. Obtenido desde el sitio: <http://para.unl.edu/legacy/Organization/Intro.php>
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. & Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Rivas, M. (1995). La participación social y las redes sociales de los inmigrantes en España: Análisis desde una perspectiva psicosocial comunitaria. *Cuaderno de relaciones laborales*, 6, 163-181.
- Rivero, J. (2011). *La formación de jóvenes y persona adultas. Concepto y contenido*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios OEI.
- Robledo, M.; Cortez, J. & Cortez, A. (2004). Dropout-Prevention Programs. Right Intent, Wrong Focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and Urban Society*, 36(2), 169-188.
- Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Gestión del Conocimiento: una estrategia para la mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.
- Rogoff (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.
- Salinas, J. (2004). Comunidades Virtuales de Aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*, 194, 20-25.

- San Fabián, J. (1992). *Gobierno y participación en los Centros Escolares: sus aspectos culturales*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar “Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo”. Sevilla.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología Comunitaria*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, M.; Lacosta, I. & Fernández, R. (2008). Diseño de un caso para el estudio de las disoluciones en secundaria obligatoria. *REIFOP*, 11(2), 19-29.
- Sandoval, M.; Echeita, G.; Simón, C. & López, M. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad* [Recurso Online]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido desde el sitio: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Servicio de Innovación Educativa (UPM) (2008). *Aprendizaje basado en problemas*. Obtenido desde el sitio: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina [SITEAL] (2008). Los adolescentes y sus condiciones materiales de vida (Cap. 1). En SITEAL (Ed.), *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* (pp. 33-60). Francia: UNESCO, Argentina: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Madrid: OEI. Obtenido desde el sitio: <http://www.oei.es/pdfs/siteal2008.pdf>
- Sokal, L.; Smith, D. & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *The High School Journal*, 8-16.
- Speck, R. & Attneave, C. (2000). *Redes familiares*. Buenos aires: Amorrurtu.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Tomàs, M. (1998). *L'organització de l'aula. Disseny d'activitats educatives i organització de grups. El professor com a dinamitzador del grup classe. Temari d'oposicions a Psicopedagogs*. Barcelona: Estel.
- Tornos, E. (2007). Projecte de direcció de centres docents. *Guix*, 313, 43-46.

- Trilla, J. (1990). *Introducción al Documento “La Ciudad Educadora”*. Ayuntamiento de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- Vargas, J. & Slon, P. (2012). *Informe Final ¿Protegen los programas sociales de la deserción educativa en Costa Rica?* Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores.
- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/6, 1-11. Obtenido desde el sitio: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>
- Viñas, J. (1996) El tiempo como recurso organizativo en los centros educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 50, 39-44.
- VV.AA. (2009). *Informe sobre la inclusión social en España*. Barcelona: Obra social de la Caixa.
- VV.AA. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*.
- VV.AA. (2011). *Encuestas Nacionales de Deserción Escolar* (Colombia, 2010 y México, 2011). Obtenido desde el sitio: <http://desercionescolar.com/articulos-e-investigaciones/>
- Wilches-Chaux, G. (1989). *Desastres, ecologismo y formación profesional: herramientas para la crisis*. Popayán: Servicio nacional de aprendizaje.
- Will T. & Chatton, D. (2005). Parentalités et unités familiales complexes. *Thérapie Familiale*. 26(2), 125-138.
- Yu Chen Tao, L. (1983). *Aplicaciones prácticas del P.E.R.T. y C.P.M.* Deusto Bilbao.
- Zabala, A. (2006). *La Práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Páginas web de interés

Baños, I. (2010). El efecto pygmalión en el aula. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 28, 1-9. Obtenido desde el sitio: <http://goo.gl/mtL19N>

De la Peña, G. (s.f.). *Proyecto educativo para el fortalecimiento del vínculo escuela-familia y comunidad*. Obtenido desde el sitio: <http://goo.gl/p9Eo64>

Edelberg, G. (s.f.). *Profecías autocumplidas*. INCAE Business School. Obtenido desde el sitio: <http://www.guillermoedelberg.com.ar/pdf/146.pdf>

Escobar, C.; Marín, G. & Valderrama, A. (s.f.). *Metodología para propiciar la motivación en un entorno de enseñanza y de aprendizaje virtual*. Obtenido desde el sitio: <http://www.virtualeduca.org/ponencias2014/197/ponenciaVirtualEduca2014.pdf>

Gallardo, M. (s.f.). *Decimosexto informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Informe final. Salud en Costa Rica: incorporar el enfoque de capacidades para evaluar la equidad*. Obtenido desde el sitio: http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/016/mariajose_gallardo.pdf

OCDE (2009). *PISA Key Findings 2009*. Obtenido desde el sitio: <http://goo.gl/2DeqHU>

Revisa educativa Educ@rnos: <http://revistaeducarnos.com/>

Glosario

A

Acción tutorial. Parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe ser ejercida por todos y cada uno de los docentes que intervienen en un grupo-clase determinado. Ayuda a que el estudiante aprenda construyendo sus propios conocimientos necesitando, además, una interacción con los demás. Proporciona al profesor estrategias didácticas para explorar los intereses y aptitudes del estudiante, desarrollar y potenciar sus capacidades básicas, así como intervenir y prevenir las dificultades asociadas al proceso de aprendizaje de este. El docente cumple un rol de facilitador y guía.

Agente de cambio. Profesional que reflexiona sobre su práctica, analiza disfunciones e introduce propuesta de mejora.

Ambiente escolar. Es cada uno de los espacios adecuados estéticamente por y para el estudiante.

Andragogía. Perspectiva teórica y práctica de la formación de personas adultas desarrollada durante los años 60 y 70 del siglo XX.

Apoyo. Puede tener diferentes acepciones: ayuda, soporte ante dificultades. También apoyo mutuo o ayuda mutua que describe la cooperación y el trabajo en equipo, con lo que conlleva e implica un beneficio mutuo para los individuos cooperantes. Es una expresión utilizada en la teoría de las organizaciones desarrollada también por los movimientos vinculados al denominado asociacionismo.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Metodología de aprendizaje centrada en el participante en la formación que utiliza los problemas como elemento de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. En el ABP el participante en la formación es quien asume la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje bajo la supervisión, apoyo y guía del profesor.

Aprendizaje cooperativo. Estrategia didáctica o metodológica que contribuye al proceso de aprendizaje mediante la interdependencia positiva entre los integrantes de un mismo grupo de trabajo, la interacción cara a cara entre los estudiantes, la responsabilidad individual, las habilidades de intercambio interpersonal y la conciencia del propio funcionamiento como grupo.

Aprendizaje y Servicio (APS). Planteamiento que combina el componente cívico y el formativo. Es un método que une el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con el compromiso social, una propuesta pedagógica y solidaria que integra el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje.

Autoevaluación institucional. Proceso de revisión realizado en un centro educativo por sus protagonistas.

C

Cambio. Cualquier modificación que se produzca en la realidad.

Comunidades de aprendizaje (CA). Las CA buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización del centro de formación, a la vez que movilizar recursos poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas. Involucran en el proceso formativo a profesorado, estudiantado, familias y comunidad.

Contenidos. Elementos culturales que forman parte del documento curricular que nos ocupe (plan, programa o proyecto) que conforma la materia de estudio y que se debe orientar, en el contexto universitario, a la conformación de las competencias de los estudiantes.

Curículum. Puede plantearse en relación con qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo, cuándo evaluar.

D

Discriminación. Es toda aquella acción u omisión realizada por personas, grupos o instituciones, en las que se da un trato a otra persona, grupo o institución en términos diferentes al que se da a sujetos similares. En este trato diferencial, hay perjuicios o consecuencias negativas para el receptor de ese trato.

E

Educación formal. Aquella que se estructura dentro de los centros educativos y que sigue una planificación dirigida a la obtención de acreditaciones y reconocimientos oficiales que validan la consecución de determinados objetivos educativos.

Educación informal. Aquellos procesos de aprendizaje no estructurados que transcurren a lo largo de la vida y por medio de los que las personas se nutren de nuevos conocimientos útiles para su desarrollo personal y laboral.

Educación no formal. Aquellas acciones formativas que si bien poseen una estructura y una planificación, no conducen de forma directa a la obtención de una acreditación o un reconocimiento oficial por parte de las autoridades educativas públicas.

Educación permanente. Aquella que puede darse en cualquier espacio y tiempo de la vida, mediante acciones que implican la participación activa del sujeto.

Educación social. Perspectiva que considera que debe proporcionarse a las personas adultas espacios de aprendizaje en diversos contextos sociales, amplios, no limitados únicamente a la escuela y promoviendo una participación activa del sujeto destinatario.

Educador. Profesional de la educación que desarrolla una práctica pedagógica en el ámbito de la educación para personas adultas.

Elementos curriculares. Componentes que intervienen en un diseño curricular y que pueden analizarse de manera separada como subsistemas de un todo que es el proceso de planificación curricular.

Espacio escolar. Hace referencia a la estructura física del centro educativo: las aulas, el gimnasio, la biblioteca, los patios, las áreas verdes y cualquier otra dependencia de la escuela.

Esterotipos. Visiones estáticas de un determinado colectivo históricamente construidas a partir de las características generalizadas en relación con su comunidad de origen o grupo de pertenencia.

Estigma. Se produce cuando, además de tener una visión simplificada del otro y de actuar en función de esta visión distorsionada, esos pensamientos actúan de forma desacreditadora.

Estrategia. Procedimientos que se utiliza para alcanzar unas determinadas metas. Las estrategias pueden hacer referencia tanto a la ordenación de personas como de recursos y asimismo a la ordenación de procesos.

Estrategias. Conjunto de actuaciones organizadas y dirigidas a producir una modificación de la realidad.

Estructuras organizativas. Componente institucional formado por una serie de recursos (materiales, funcionales y humanos) ordenados y orientados a las metas descritas en los planteamientos institucionales.

Estudiante persona adulta. Sujeto adulto que participa en un proceso de formación.

Evaluación. Proceso sistemático de recogida de datos cuantitativos y cualitativos que permite tomar decisiones orientadas a la mejora.

Expectativas. Es una *suposición* centrada en el futuro, que se considera como lo más probable que suceda. Una expectativa, que puede o no ser realista. En psicología, la expectativa suele estar asociada a la posibilidad razonable de que algo suceda. Para que sea expectativa tiene que haber, en general, algo que lo sustente.

F

Familia. El primer grupo humano al que pertenecen las personas cuando llegan al mundo es la familia y es considerada como la célula fundamental de la sociedad. Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Fondos de conocimiento. El programa Fondos de Conocimiento (*Funds of Knowledge*) parte del principio de que todas las personas disponen de recursos educativos acumulados en su historia social, laboral y familiar que hay que tener en cuenta para promover un aprendizaje significativo.

Funciones organizativas. Sistema funcional que incluye la planificación, distribución de funciones, control, ejecución, coordinación e innovación y que se articulan para la perfecta articulación de los componentes de la institución.

G

Gestión del aula. Conjunto de acciones y estrategias (p. ej., reglas, procedimientos, rutinas, etc.) que utiliza el profesorado para promover el buen funcionamiento del aula, la implicación del estudiante y, por tanto, un aprendizaje eficiente.

Gestión del conocimiento colectivo. Conjunto de actuaciones dirigidas a compartir colectivamente el conocimiento individual, registrarlo y difundirlo.

Grupo de Apoyo entre profesores. Suponen una estructura de colaboración y apoyo entre los docentes de un centro de formación, que permite la deconstrucción y análisis de prácticas y la búsqueda de alternativas pedagógicas con el fin de dar respuestas más adecuadas a la diversidad de necesidades de estudiantes y profesorado.

Grupo de aprendizaje. Conjunto de personas que se unen en virtud de su intención de aprender. Grupo clase al que el profesor dirige su actividad docente.

Grupos fijos. Grupos de cinco u ocho personas durante un periodo de tiempo determinado (p. ej., trimestre, cuatrimestre, semestre) y con una asignación concreta de cargos y responsabilidades para cada uno de los miembros del grupo.

Grupos flexibles. Grupos pequeños de estudiantes, de dimensiones variables, que se constituyen con la finalidad de realizar una determinada tarea. El tamaño y duración del grupo dependerá de la ejecución de la tarea en cuestión.

Guía didáctica. Son las directrices más específicas con las que opera el docente desde el punto de vista del momento del diseño curricular. Por su concreción es la antesala de la práctica o desarrollo curricular. La actividad docente y discente es la que toma más protagonismo en este documento que es una concreción del programa.

H

Horario escolar. Contempla la distribución de materias o actividades a lo largo de la jornada escolar.

Inclusión. La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, por medio de la activa participación en todos los ámbitos de la vida de las personas (Unesco, 2005). La inclusión es necesaria si se quiere un mundo más equitativo y respetuoso frente a las diferencias y se busca beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, haciendo ajustes permanentes para permitir la participación y valorando el aporte de cada persona a la sociedad.

Innovación. Cambio realizado en un contexto educativo que ha sido asumido colectivamente como compromiso y así se refleja en los documentos y prácticas institucionales.

L

Líderar. Actuar responsablemente delante de un grupo dinamizando y guiando su actividad.

M

Mejora. Cambio considerado positivo o que nos sitúa en una mejor situación que la de partida.

Metodología. Conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se activan en el momento del desarrollo curricular desde la perspectiva de las competencias para lograr los propósitos del currículum programado. Así, aunque la metodología se percibe fundamentalmente en el desarrollo curricular, no debe olvidarse su diseño en los distintos documentos.

Motivación. Impulso que orienta a las personas hacia la consecución de unos objetivos, unos logros, un resultado final deseado. Factor condicionante del proceso de aprendizaje. Interés que se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos y que tiene el participante en la formación por aprender.

N

Niveles de concreción. Proceso por el cual el diseño del currículum pasa a fin de concretarse, finalmente en un determinado desarrollo. Existen, de manera extendida y compartida, tres niveles de concreción del currículum que en el

proceso de planificación se identifican con tres documentos específicos: plan, programa y proyecto.

O

Objetivos. Propósitos del documento curricular (plan, programa o proyecto) que se concretan progresivamente para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Organización del aula. Conjunto de acciones centradas en el entorno físico del aula (p. ej., disposición de los pupitres, posición del pizarrón, adecuación del mobiliario, etc.) que promueven un espacio adecuado para los procesos de aprendizaje.

P

Plan de mejora. Planificación de un cambio centrado en la mejora de uno o varios aspectos de la realidad educativa.

Plan. Orientaciones, estrategias y recursos por habilitar a largo plazo para desarrollar una intervención con un colectivo.

Planificación contingente. Modelo de planificación que considera varios escenarios de actuación.

Planificación lineal. Modelo de planificación que ordena actuaciones de intervención en función de un escenario único a conseguir.

Planificación. Proceso continuo que desarrolla objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece quién, cómo y cuándo se llevará a término, así como el proceso de evaluación.

Planteamientos institucionales. Componente institucional constituido por un conjunto de documentos donde se formalizan sus metas, finalidades y objetivos en sus diferentes niveles.

Prejuicios. Ideas u opiniones preconcebidas que hacen que la persona emita un juicio de valor, normalmente negativo, sobre otra persona o grupo social, actuando en relación con ellos en función de las ideas preconcebidas.

Programa. Conjunto de proyectos relacionados y coordinados entre sí sobre la base de la consecución de una estrategia consignada en el Plan del que se deriva.

Proyecto educativo de ciudad (PEC). Son el instrumento estratégico para hacer realidad las voluntades que surgen del compromiso de la carta de las Ciudades Educadoras. La filosofía de los Proyectos Educativos de Ciudad se basa en que la ciudad tiene que convertirse en un agente educativo que incide activamente en la educación de los ciudadanos.

Proyecto estratégico de dirección. Proyecto que recoge tanto los objetivos para la mejora de la gestión del centro formativo como la propuesta de las líneas de trabajo, que con la participación de toda la comunidad mejorarán la calidad formativa del centro y garantizarán su futuro.

Proyecto. Unidad básica de planificación que consiste en un conjunto de actividades estrechamente unidas y organizadas con base en la consecución de alguno de los objetivos específicos consignados en el Programa del que se deriva.

R

Redes. Término que procede del latín *rete* y que hace mención a la estructura que tiene un patrón característico donde hay un conjunto de elementos (personas, grupos, etc.). Desde el punto de vista social, se hace referencia al conjunto de individuos que interactúan entre sí para formar una comunidad lo que suele implicar un sentido de pertenencia.

S

Sistema de relaciones. Componente institucional de tipo dinámico constituido por las interacciones entre los miembros de la institución.

T

Tutoría de grupo. Es la responsabilidad que se da a un docente para que haga el seguimiento académico y personal de todos y cada uno de los alumnos de un grupo-clase determinado, coordinando, además, la acción educativa de los docentes que intervienen en aquel grupo. También es el responsable de la dinamización, participación, implicación y organización del grupo.

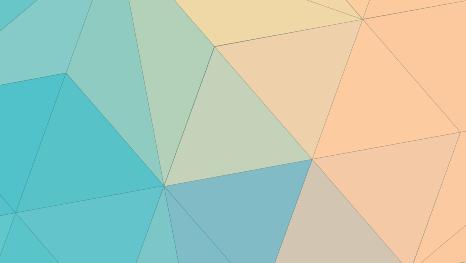
Tutoría entre iguales. La tutoría entre iguales adquiere diversas modalidades y se basa en la creación de parejas asimétricas (tutor/tutorizado) y un objetivo común, conocido y compartido que se establece en un marco externo planificado. La estrategia ofrece ventajas para el tutor (aumento de la implicación, del sentido de la responsabilidad, etc.) y para el tutorizado (mejoras académicas y ajuste psicológico).

V

Vulnerabilidad. Situación de desventaja producto de condicionantes histórico-sociales y que afectan a determinados colectivos impidiéndoles su pleno desarrollo social.

La edición de esta obra fue
aprobada por el Consejo Editorial de la
Editorial Tecnológica de Costa Rica

Dirigió la edición: Dagoberto Arias Aguilar
Edición técnica y
Revisión filológica: Mariela Romero Zúñiga
Diagramación: Juan Bejarano Moriana
Diseño de cubierta: Felipe Abarca Fedullo
Impreso por: Master Litho, S.A.



El Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT) recoge reflexiones sobre la educación de personas adultas y, sobre todo, propuestas de intervención a nivel de aula, centro y comunidad, organizadas y dirigidas a mejorar la atención de los estudiantes de centros educativos de estudios nocturnos de Costa Rica.

Su realización se enmarca dentro del Proyecto Iniciativas de Desarrollo Educativo y de Acción Sociocomunitaria (IDEAS), subvencionado por la Unión Europea y que tiene como objetivo general el mejorar los índices de permanencia de los estudiantes de secundaria en Costa Rica.

Los destinatarios directos son directivos y profesorado que tratan con jóvenes y adultos, estudiantes no habituales y grupos vulnerables de los centros educativos de nocturno. Su actuación debe ayudar a los estudiantes a superar una baja motivación en cuanto a su formación (perspectiva curricular), una escasa integración en la vida educativa (perspectiva organizativa), problemáticas familiares y personales que inciden negativamente en su escolarización (perspectiva comunitaria), así como una débil atención por parte del sistema y su profesorado (perspectiva profesional).

Las reflexiones teóricas, exemplificaciones y propuestas prácticas han de servir tanto para la formación del profesorado como para guiar la actuación en los centros nocturnos. También se pueden beneficiar otras instituciones del sistema educativo costarricense y las extensiones que promuevan las direcciones regionales de educación de adultos u otros organismos de la administración educativa.

