

GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: MIKE C. JOHANEK
- ESTRATEGIAS DE PODER EN EDUCACIÓN INICIAL
- TRANSVERSALIDAD TEMÁTICA EN FORMACIÓN PERMANENTE
- MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

latindex

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay / Universidad de la República, Uruguay.; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Alejandra Capocasale*, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sharon Musselli Perrachón*, Planeamiento Educativo Co.Di.Cen., Uruguay; *Sonia Scaffo Erviti*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Corrección y revisión de estilo: *Victoria Zabala*, Uruguay

Revisión de traducción al inglés : *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Anteriori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: revistagestionredage@gmail.com

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



ÍNDICE

Entrevista a especialista: Mike C. Johanek	04
Estrategias de poder: una mirada desde la Educación Inicial <i>Ariana Mylen Cordova Manrique, Mariana Trinidad Ospinal Montero, Rosa María Tafur Puente</i>	07
La transversalidad temática en la formación permanente docente en Uruguay como ejemplo de una gestión de inno- vación educativa en la educación superior <i>Alejandra Capocasale Bruno, Beatriz Medina Araújo, Walter Bobadilla Silvera</i>	15
Segmentaciones del movimiento de la mejora de la eficacia escolar: Aportes a la teoría de este campo de estudios <i>Manuel Octavio Sánchez</i>	25

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE URUGUAY

En junio del 2022 la CD y las Organizaciones Miembro de RedAGE Uruguay resolvieron abrir un período de inscripción para el registro de "equipos especializados" en temas de gestión, que estarán trabajando en articulación con la Red

Entrevista a especialista: Mike C. Johaneck¹



1. Nos gustaría iniciar el intercambio solicitándole que nos describa la universidad en la que trabaja y el cargo que desempeña.

Nuestra universidad, la Universidad de Pensilvania, técnicamente, es la universidad más vieja de Estados Unidos. Nos formamos en la mitad del siglo XVIII.

Tiene una larga historia. Un aspecto particular, una característica que la destaca, es el enfoque hacia el ámbito profesional, al campo de la práctica. Nuestro fundador, Benjamin Franklin, bastante pragmático, miraba su contexto en la época del 1740 —o sea, mirando el contexto y la necesidad de ajustar y cambiar el currículum— soñando con formar algo distinto para enfrentar un mundo que cambia rápidamente. En este sentido, seguimos el espíritu con esa tradición, con toda la pasión.

2. ¿Cuáles son las carreras que ofrecen dentro del sector en el que usted participa?

Nuestra Facultad de Educación es una facultad de postgrado. Es bastante chica dentro de la amplitud de la Universidad. Mi papel como miembro de la Facultad es el de *senior fellow*, y también dirijo el programa Mid Career Doctoral Program in Educational Leadership —Liderazgo Educacional—, un programa de doctorado. También dirijo otros proyectos de investigación y desarrollo dentro de la Facultad.

Dentro de la Facultad de Educación contamos con carreras dentro del sector de liderazgo educacional. Abarcamos varios puestos dentro del sistema escolar en todos los rangos: profesores que son líderes, maestros, docentes que se desempeñan con un título de liderazgo dentro de la institución y los que aspiran

¹ Mike C. Johaneck - Universidad de Pensilvania. Estados Unidos. Miembro senior de la División de Enseñanza, Aprendizaje y Liderazgo. Director del Programa de Doctorado de Media Carrera en Liderazgo Educativo. Director de la Red Interamericana de Liderazgo Educativo. Director del Programa de Simulaciones de Liderazgo Educativo de Penn. Director del The Judgement Project. Michael Johaneck prepara a los educadores para liderar escuelas, distritos y otras organizaciones K-12, para que se conviertan en voces clave en la educación. Como director del Programa de Doctorado de Media Carrera en Liderazgo Educativo de Penn GSE y sus iniciativas de red, Johaneck trabaja con directores, superintendentes, líderes sin fines de lucro, académicos y funcionarios gubernamentales de todo el mundo. Es un experto en los desafíos de los líderes y las estrategias para superarlos. Johaneck también dirige la Red Interamericana de Liderazgo Educativo (la Red Interamericana de Liderazgo Educativo), que reúne a educadores de todo el hemisferio occidental, y el Programa de Simulaciones de Liderazgo Educativo de Penn. Ahora está lanzando un programa multidisciplinario, una iniciativa interprofesional dirigida a identificar y desarrollar un juicio profesional sólido *in situ*. Como historiador publicado, recientemente completó un libro sobre la elección de escuelas y actualmente está investigando una organización vecinal de Chicago activa en la reforma escolar local durante las últimas cuatro décadas.

a puestos de dirección o a un departamento dentro de la escuela, hasta los que están supervisando escolares; los que dirigen un sistema, una red o un distrito grande, hasta los que dirigen a nivel estatal. Pero también nosotros entendemos el liderazgo educacional más ampliamente para incluir a quienes están liderando instituciones que educan, y este es el doble sentido para nosotros: educan de tal forma que se están educando a sí mismos y a su institución. El proceso del liderazgo se caracteriza no solamente por la institución que educa, sino también por el estilo de liderazgo, que es un estilo educativo, en ese sentido. Por eso también incluimos educación superior. Tenemos un programa de doctorado y magíster en términos de educación para puestos de liderazgo formales en educación superior.

También tenemos una oferta para el sector corporativo, para las empresas. Muchas empresas hoy en día hacen mucho esfuerzo, invierten mucho dinero en educación para sus empleados. De hecho, en Estados Unidos, la última cifra lo mencionaba como uno de los sectores más grandes. Contamos con programas de doctorado en liderazgo de empresas. Los títulos más comunes para ese tipo de puestos son el Chief Learning Officer, pero también recibimos estudiantes que dirigen departamentos de recursos humanos. Educación dentro del sector cooperativo, entonces. Tenemos formación para varios tipos de puestos y carreras.

3. ¿Qué características tiene la población estudiantil que atienden y el profesorado con el que trabajan?

La población estudiantil es bastante variada. También son bastante variados los programas, por ejemplo: Chief Learning Officer es un programa del área corporativa, trae personas de todas partes del mundo. El otro programa de educación superior es más homogéneo. También al sector escolar, si bien cuenta con la mayoría de los profesores de Estados Unidos, concurren varios alumnos de intercambio y también de varios sectores dentro de nuestro país. Nuestros alumnos también tienen distintos rangos en términos de su nivel de experiencia: a nivel de magíster hay estudiantes que recién están entrando al sector de educación, así como otros que tienen entre dieciocho y veinte años de experiencia en el campo.

Así que nosotros tenemos una serie de programas que no son tradicionales. Hablamos de esto como de Formato Ejecutivo, o sea, nuestros alumnos siguen trabajando en sus puestos a *full* y entonces nosotros integramos también estudios *full* pero alrededor de ese trabajo, digamos, con propuestas de formación diversa. Por ejemplo, el doctorado del mundo cooperativo tiene cuatro períodos de cuatro sesiones de una semana cada uno; cada uno tiene su formato distinto para posibilitar que las personas sigan trabajando. También nosotros creemos mucho en esa integración de la universidad, en investigaciones disciplinarias y en la práctica de la profesión para mejorar, o sea, en un diálogo constante co-construido. Así que nuestros alumnos reflejan ese rango de experiencia que siguen estudiando.

En nuestra facultad, la mayor parte del profesorado es de Penn University, pero también tenemos docentes de afuera, porque nosotros estamos mirando los desafíos de varias profesiones. Tenemos que traer profesionales y profesores de varias partes del mundo y también de dentro de Estados Unidos, de otras instituciones, de otras universidades, para que nuestros alumnos puedan estar apoyados con las especializaciones que necesitan. Nuestro profesorado del programa de doctorado cuenta con aproximadamente cien docentes que supervisan tesis y docentes que están enseñando. Entre ambos tenemos un grupo central de cuarenta personas, un profesorado bastante diverso en varias categorías. Demográfico, experiencial, desde la orientación de términos de las disciplinas: ese perfil intencional nos da la flexibilidad para enfrentar, para apoyar a nuestros alumnos en el mundo de la práctica de sus profesiones que siempre es tan cambiante y fluido.

4. ¿Cuáles son los principales desafíos que tuvieron que enfrentar durante este año en que surgió la pandemia?

En el último par de años de hecho, los temas claves han sido *flexibilidad* y *enfoque*. *Flexibilidad* en términos de éxito: tenemos mucho más apoyo personal, individual, de grupos de emprendedores; hemos amplificado, variado y experimentado dentro su contexto. El mundo corporativo donde están ahí, en su trabajo, a *full*, enfrentando una expansión de las responsabilidades, una profundización de la incertidumbre de ese trabajo y una exigencia un nivel de urgencia que siempre acompaña. Y así,

entonces, este desafío del agotamiento total. Desafíos de un estrés socioemocional en un contexto que las preguntas fundamentales sociales sobre nuestro país, o sea, en términos de justicia racial, relaciones entre grupos, la justicia y la población ideológica que cura la aceleración e intensificación de la experiencia y de todas las cosas, así que ha sido una incertidumbre.

Es fenomenal, entonces, también llegando a preguntas de propósito de las instituciones, etcétera. Para nosotros, para apoyar nuestros alumnos en este trabajo.

5. ¿Qué estrategias tuvieron que implementar para atender las diferentes situaciones?

Obviamente, mucha flexibilidad en términos de fechas límite, pero también enfocándonos en lo que tenemos que enfocarnos para este momento, que es una cosa que tiene que tener como fundamentales para el largo plazo, pero también ajustando para entender, ayudarles en entender su contexto actual, implementar y mejorar la situación.

Ha sido un gran desafío y sigue, porque ahora estamos de vuelta presencialmente. Estamos, también, tratando de ver qué estamos aprendiendo, qué hemos aprendido de todo el período. De hecho, tenemos un proyecto excepcional en nuestro programa, por lo menos sobre eso, para establecerlo, porque yo creo que como un servicio al campo tenemos que estar en este proceso de indagación sobre nuestro programa, sobre el papel de un líder escolar, un líder educacional.

6. ¿Considera que quedaron temas en agenda sobre los cuales será necesario seguir trabajando durante 2022?

Nosotros el tema de la agenda lo tomamos como un período de reflexión profundo, como le dije, estamos con un proceso de indagación que vamos a seguir todo el año con ayuda de un proceso estructurado que hemos empezado el mes pasado y vamos a seguir en conversación con nuestra comunidad para tratar de entenderlo. Si tuviera que pronosticar, que es algo sumamente peligroso en estos momentos, dado que todo es incertidumbre, yo creo que uno de los temas centrales son las redes, redes de apoyo que hemos amplificado y creo que es mucha demanda porque, lo evidente, me parece de toda esta experiencia es el estar solo en el trabajo, que siempre ha sido

un riesgo del liderazgo sobre todo escolar, pero aún más ahora. La necesidad de apoyo profesional es esencial. Nosotros tenemos un proyecto nuevo dedicado a eso: observamos que está ocurriendo con mucho más frecuencia e intensidad. Entender que uno como líder hace el juicio en el momento, cuando hay una urgencia, cuando muchas veces uno cuenta con una carga emocional alta; pero urgente e incierto, con una ambigüedad que lo va a cambiar, va a tener que tomar la decisión en esto y ese tipo de decisiones parece que están aumentando cada vez más. Entonces, entender ese proceso, con la ayuda de otros profesionales que también están en lo mismo, mirando un contexto como el de enfermería y los médicos o policías, que tiene que tomar decisiones y con urgencia.

Otro tema son las herramientas que los líderes tienen para analizar el contexto local. Para ver lo que determinan los factores que juegan un papel dominante en términos de determinar los resultados educacionales. O sea, sabemos que mucho impacto está fuera del contexto del colegio, pero para un líder, como son las herramientas pragmáticas que se pueden usar para entender cuáles son los factores locales que más ayudan o frustran este proceso. El para qué, con el poco tiempo que tengan, cualquier colaboración más allá del colegio puede ser más productiva. Creo que ayuda para mantener a los líderes también en términos su apoyo emocional y el propio sentido de sí mismos.

Otro punto a destacar es el nivel de sentido o propósito. Creo que los cambios, los desafíos, el trauma que ha sido tan fuerte en el último año y medio, tanta muerte, tanto sufrimiento, nos hace cuestionar. ¿Qué estamos haciendo y para qué? Creo que para muchos líderes que han tenido una tendencia bastante pragmática, eso puede ser bien desorientador. Por otro lado, también lo ven como una oportunidad de tener un momento para poder revisar los fundamentos de su profesión y ahí, yo creo que hay una oportunidad y eso es lo que nosotros estamos tratando de apoyar dentro de nuestro programa, pero también dentro de la profesión con las actividades, como las actividades que estamos haciendo con varios proyectos aquí en Estados Unidos, pero también proyectos que son por su naturaleza de carácter internacional.

Estrategias de poder: una mirada desde la Educación Inicial¹

Ariana Mylen Cordova Manrique²
 Mariana Trinidad Ospinal Montero³
 Rosa María Tafur Puente⁴

Resumen

El estudio partió de la pregunta: *¿cuál es la percepción de docentes y directores sobre la aplicación de estrategias de poder en instituciones de Educación Inicial?* Tuvo como objetivo general el análisis de la percepción de las docentes y directoras de dos instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana sobre el empleo de estrategias de poder en el nivel de Educación Inicial. La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo; se realizaron entrevistas a docentes y directoras y se aplicó un guion de entrevista semiestructurada. Se empleó el open coding para la organización, interpretación y análisis de los datos obtenidos. Entre otros hallazgos, se encontró el uso de estrategias comunicacionales informales, mediadas y formales por parte de las docentes, así como de estrategias formales, antagonistas y autoritarias empleadas por las directoras. De acuerdo con la manifestación de las docentes entrevistadas, aparentemente no se emplean estrategias de poder coercitivas en los niños, lo cual es favorecedor para su desarrollo como consecuencia de la tranquilidad y libertad que experimentan al sentir que pueden realizar distintas acciones y que sus voces son escuchadas. Asimismo, las estrategias de poder empleadas por las directoras a nivel institucional tienen en la escucha activa.

Palabras clave: estrategias de poder, estrategias comunicacionales, estrategias coercitivas

Abstract

The study came from the question: *What is the perception of teachers and principals about the application of power strategies in early childhood classrooms?* The general objective was to analyze the perception of teachers and principals of two public educational institutions of Metropolitan Lima, on the use of power strategies in early childhood classrooms. The research was addressed from a qualitative approach; interviews were conducted with teachers and principals, applying a semi-structured interview script. Open Coding was used for the organization, interpretation and analysis of the data obtained. Among other findings, the use of informal, mediated, and formal communication strat-

¹ Investigación realizada en el curso Planificación y Gestión Educativa, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

² Ariana Mylen Cordova Manrique - ORCID ID: 0000-0002-4799-7333 Estudiante de la carrera de Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Asistente de docencia en el Colegio Augusto Weberbauer. Ex asistente de docencia en el Nido Caritas Alegres. Ex voluntaria de AYNi Educativo y Madre Teresa de Calcuta. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). ariana.cordova@pucp.edu.pe

³ Mariana Trinidad Ospinal Montero - ORCID ID: 0000-0001-6026-679X Estudiante de la carrera de Educación Inicial en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Egresada del Programa de Bachillerato Internacional. Con diplomatura de estudio en Methodological Principles for TEFL to children and teenagers. Ponente en el XI Coloquio de Educación - PUCP como parte del equipo del Proyecto de Narración Oral en el Penal Anexo Mujeres de Chorrillos. Miembro del grupo de investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). mariana.ospinal@pucp.edu.pe

⁴ Rosa María Tafur Puente - ORCID ID: 0000-0002-7481-8804 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Magíster en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del grupo de investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). Coordinadora de la Red GEDU - Perú: Impulsores de la gestión educativa. rtafur@pucp.edu.pe

egies by the teachers, as well as formal, antagonistic, and authoritarian strategies used by the principals, were identified. According to the statements of the interviewees, apparently no coercive power strategies are used in children, which is favorable for their development because of the tranquility and freedom they experience when they feel that they can perform different actions and that their voices are heard.

Keywords: power strategies, communication strategies, coercive strategies

INTRODUCCIÓN

Los vínculos en las instituciones escolares se forman con las interrelaciones que ocurren entre alumnos, docentes, directivos y docentes y, en general, entre los distintos miembros de la comunidad educativa. En el nivel de Educación Inicial, los vínculos se establecen con mayor intensidad, pues es en esta etapa escolar que la interacción de los docentes con los niños es muy cercana. De igual manera, debido a las características del nivel educativo, los vínculos entre los docentes y los directivos son más cercanos.

Para lograr que esta relación se desarrolle de manera satisfactoria, los docentes y directores aplican diferentes estrategias de control que posibilitan que todos los actores se sientan incluidos, respetados y escuchados. Dentro de este marco, las estrategias de poder constituyen herramientas importantes para la clarificación de los roles. Si bien en las escuelas y en las aulas el trato que se da a los docentes, así como a los niños, debe ser horizontal, hay que tener en cuenta que sí existen jerarquías a nivel institucional, y por más que el trato sea amical, debe quedar claro que el profesor es la autoridad en el aula y el director en la institución educativa y que, por lo tanto, hay normas de convivencia que se deben respetar. Para lograr este objetivo, las formas en las que se imparten las indicaciones son importantes: pueden ser impuestas continuamente sin justificación alguna o ser conversadas y razonadas con los involucrados. En el primer caso, la forma de presentarlas es perjudicial y, en el segundo caso, resulta beneficiosa.

Partiendo de estas consideraciones, surge la pregunta: *¿cuál es la percepción de docentes y directores sobre la aplicación de estrategias de poder en instituciones de Educación Inicial?*

MARCO CONCEPTUAL

La pandemia comenzó hace más de dos años e impactó al Perú en los sectores económico,

político, social y educativo. Si bien la globalización ha sido un factor muy importante para la mejora de la economía, esta también ayudó a que el virus COVID-19 se transmitiera de manera rápida, afectando a diferentes países del mundo (Mendivelso, 2020). La educación fue uno de los sectores que tuvo que cambiar de manera abrupta, ya que se acostumbraba a aplicar un esquema centrado en el docente en un entorno presencial. Sin embargo, en la actualidad esta se desarrolla en un entorno virtual, en el cual los estudiantes son quienes interactúan, y al que tanto docentes como directivos no estaban acostumbrados.

En la Educación Inicial, los cambios de la modalidad presencial de enseñanza a la modalidad remota constituyeron un reto importante para los docentes y directores, puesto que implicaron, fundamentalmente, adaptaciones en las estrategias didácticas en la relación con los niños y en las formas de comunicación de los directivos con los docentes. Las interrelaciones fueron afectadas seriamente al verse privadas del trato directo con los pares, y esta situación se trató de superar mediante el empleo de herramientas tecnológicas (Quiñones, 2020). En este marco, las familias apoyaron el aprendizaje de los niños de Educación Inicial ayudándolos a llevar a cabo las actividades de las fichas de trabajo, liderando estrategias de rutina y aplicando contención emocional (Abad y Cochancela, 2021; Toledo, Castillo, Montesinos y Briceño, 2020).

Relaciones de poder

Al interior de las instituciones educativas las relaciones de poder están en concordancia con el estilo de gestión. Estas pueden ser verticales —de cargo de mayor jerarquía a cargo de menor jerarquía y viceversa— u horizontales —entre pares—, y pueden estar incorporadas tanto como relaciones de fuerza como de toma de posición. Las relaciones de poder pueden ocasionar conflictos (Gutiérrez, 2006; Odrej y Branislav, 2017), los cuales se resuelven empleando estrategias de poder. Estas se

originan en la dirección del colegio con el conocimiento que tiene el director de las necesidades de los miembros de la comunidad educativa. Frente a ellas, debe formular objetivos en común y, con la participación de todos los miembros, alcanzarlos de manera exitosa (Ministerio de Educación, 2019).

Tipos de estrategias de poder en el nivel de Educación Inicial

Las estrategias de poder son herramientas empleadas por directores y docentes para favorecer el clima, tanto de aprendizaje como institucional. Aplicándolas en el aula, los docentes posibilitan que los alumnos se involucren más en su proceso de formación y que tomen las riendas de la clase. En general, en las instituciones educativas las estrategias de poder guían el proceso de la toma de decisiones y el logro de aprendizajes efectivos.

A propósito del empleo de estrategias de poder en el nivel de Educación Inicial, Sánchez y Guevara (2019) mencionan que existen dos tipos de estrategias de poder: las comunicacionales y las coercitivas. Las estrategias comunicacionales son formas de influencias psicosociológicas dirigidas a públicos específicos mediante acciones diversas con la finalidad de lograr objetivos organizacionales (Carmacho, Galán, Monroy y Nariño, 2017). Adoptan distintos estilos (Ball, 1989, citado por Sabogal, 2015; Terrén, 2004):

- a. Estrategias administrativas o formales: se definen labores y compromisos entre los distintos actores en reuniones, comisiones y grupos de trabajo.
- b. Estrategias interpersonales o informales: se busca un trato horizontal a través de charlas y consultas personales, dando el espacio para la persuasión.
- c. Estrategias antagonistas: se busca el control con base en confrontaciones persuasivas como debates.
- d. Estrategias autoritarias: se pretende imponer control de la autoridad, amparado en la confianza en el líder. La autoridad se ejerce en una relación binómica: de sujeción y de obediencia. Esta puede convertirse, a la larga, en una fuerza de resistencia si el sujeto observa que la autoridad degenera en tiranía (Foucault, 2002).
- e. Estrategias mediadas: se persigue la generación de influencias y se da a conocer, me-

diante informes o comunicaciones, alguna decisión relacionada con los objetivos de la institución.

Las estrategias comunicacionales son las más adecuadas para lograr un ambiente cálido y de bienvenida, ya que a través de ellas se les incluye en el proceso de creación de normas, propuestas de actividades, etcétera. A diferencia de estas, las estrategias coercitivas consideran las normas, el control y la amenaza del castigo como tres elementos relacionados que actúan sobre las personas, obligándolas a cumplir mandatos que no harían por su propia voluntad. Aunque parecieran ser similares a las estrategias comunicacionales administrativas o formales, no es así, puesto que las estrategias formales acercan las normas al control, dejando de lado la sanción (Zoghbi y Verano, 2007; Gómez, 2019).

En síntesis, estamos pasando por una etapa de cambios en la educación al haber sido implementada la virtualidad y al haberse agregado nuevas herramientas y metodologías de aprendizaje que favorecen el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, algunas características no deben variar en la gestión educativa, tales como, por ejemplo, los roles de poder y sus diferentes estrategias que ayudan a mantener la institución organizada y que optimizan la formación del alumnado. Asimismo, favorecen el clima organizacional de la institución y propician un ambiente en el que tanto los alumnos como los docentes y directivos se sienten cómodos porque se toman en cuenta sus ideas y opiniones, y donde los padres se involucran, de manera presencial o virtual, en las decisiones que afectan a sus hijos.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó aplicando un enfoque cualitativo que permitió investigar las características de las actividades realizadas en las instituciones educativas de acuerdo con la manifestación de las docentes entrevistadas, con el propósito de describirlas (Hernández, y Opazo, 2010). Tuvo como objetivo general analizar la percepción de docentes y directores sobre la aplicación de estrategias de poder en instituciones de Educación Inicial. Los objetivos específicos fueron, por un lado, describir las estrategias de poder comunicacionales y coercitivas utilizadas por las docentes según la percepción de las involucradas, y, por otro, explicar las estrategias de poder comunicacionales y coercitivas utilizadas por las directoras según su percepción.

Se plantearon dos categorías y subcategorías preliminares. En primer lugar, las estrategias de poder comunicacionales y, en segundo lugar, las estrategias de poder coercitivas. Para la primera categoría se definieron las siguientes subcategorías: estrategias formales, estrategias informales, estrategias antagonistas y estrategias autoritarias. Para la segunda categoría, la subcategoría fue una: estrategias mediadas. Las categorías fueron reajustadas a la luz de la información recogida.

Técnica e instrumento para recoger la información

Con base en la definición de Corbetta (2003, citado por Tonon, 2013), se llevó a cabo la entrevista semiestructurada como medio de obtener una amplia información sobre la realidad educativa de estudio, al intentar «...hacer hablar al sujeto, para entenderlo desde dentro» (p. 50). Se empleó un guion de preguntas validadas previamente y se amplió el repertorio de acuerdo con las respuestas de las informantes.

Se aplicaron protocolos de consentimiento informado a las entrevistadas, con la finalidad de recoger la aceptación expresa de su participación en forma anónima.

Las informantes

Dos instituciones educativas de Lima Metropolitana participaron en el estudio, ambas de gestión pública y del nivel de Educación Inicial. Se eligieron esas instituciones debido a la disponibilidad de tiempo, tanto de las investigadoras como de las informantes. Para ello se consultó previamente los horarios disponibles de las docentes y directoras. En la primera institución, codificada como 01, se entrevistó a dos docentes y a la directora. En la segunda institución, codificada como 02, a una docente y a la directora. El total de entrevistadas, entonces, fue de tres docentes y dos directoras.

Recolección y análisis de la información

El análisis de la información obtenida en las entrevistas se realizó mediante la codificación abierta o el *open coding*, que permite examinar datos cualitativos e incluye conceptos de codificación, definición y desarrollo de categorías en función de las características de la data (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

Las entrevistas fueron grabadas con aceptación de las informantes y posteriormente transcritas en la matriz de data. Las entrevistadas, así como las instituciones educativas participantes, fueron codificadas para facilitar la recolección de información, el análisis de la data y la protección de sus identidades.

En el tratamiento de la información se utilizaron varios tipos de matrices. Una de ellas fue la de análisis de resultados, en la cual se compararon las respuestas dadas por las entrevistadas, resaltando las similitudes e identificando hallazgos o elementos emergentes que luego formarían categorías (Carrillo, Leyva y Medina, 2011; Saldaña, 2013). Se asignaron significados a los hallazgos y elementos emergentes a la luz de las categorías, subcategorías y de los objetivos de la investigación, lo que dio respuesta a la pregunta inicial. En lo que respecta a la interpretación de los resultados, se tuvo como conjunción a los referentes teóricos desarrollados en el marco del estudio (Carrillo *et al.*, 2011), las manifestaciones de las informantes y las reflexiones de las autoras.

Resultados y discusión

Los resultados se organizaron según las categorías y subcategorías planteadas para la investigación. En relación con la categoría preliminar *estrategias de poder comunicacionales*, las docentes consideran que la base de las estrategias que emplean es su participación conjunta con los estudiantes en la toma de decisiones en el aula. Las docentes brindan oportunidades a los alumnos para que estos elaboren comentarios y propuestas, con respeto mutuo y escucha activa: «Siempre lo realizan los mismos niños, con sus opiniones, con sus formas de conversar. Desde pequeños, desde los niños de cuna, incentivamos a que ellos participen» (DO3CEP-01-2). «Respetamos siempre las opiniones de los niños, porque en ese momento no sabemos cómo se sienten» (DO3EPCM-03-2). «Hay que valorar al niño y respetarlo también» (DO1EPCM-03-1).

Al respecto, dos de las tres docentes entrevistadas afirmaron que la participación de los niños y el respeto a los demás y a sus opiniones son importantes para la convivencia en el aula y, fundamentalmente, para su formación. Este hallazgo está en sintonía con la afirmación de Sánchez y Guevara (2019), quienes indican

que las estrategias comunicacionales contribuyen al logro de un ambiente cálido para los alumnos, ya que a través de ellas se los incluye en el proceso de creación de normas y en las propuestas de actividades, entre otras.

De acuerdo con los testimonios de las entrevistadas, en ambas instituciones educativas se emplean estrategias de poder comunicacionales informales (Ball, 1989, citado por Sabogal, 2015; Terrén, 2004): «Siempre les doy la oportunidad de que ellos puedan participar también, ya que todos somos el aula [...]. Las formamos en conjunto» (DO1CEP-01-1). Esto colabora en la creación de un ambiente positivo y de un control adecuado y formativo.

Las docentes también emplean estrategias informales a través de conversaciones individuales y grupales con los estudiantes: «De forma individual yo le digo: recuerda que nosotros tenemos que esperar» (DO1EPCM-03-1). Sin embargo, aunque son muy útiles para moldear las acciones de los alumnos, es difícil aplicarlas durante la enseñanza virtual, debido a sus características (Abad y Cochanchela, 2021): «Si es virtualmente, no se observa esta forma, porque es más individualizada» (DO3EPCM-03-2). Esta modalidad de enseñanza es calificada por las docentes como un problema: «La parte virtual es bien difícil» (DO2CEP-06-1). Se la plantea como un obstáculo que tienen para acercarse al estudiante, ya que «no hay una cercanía con el estudiante» (DO3CEP-06-2).

Las docentes se ven limitadas en el empleo de estrategias para obtener respuestas de los alumnos a sus indicaciones debido a la falta de contacto físico con los niños y entre ellos, lo que afecta no solo al manejo de aula sino también al proceso de aprendizaje: «No es igual el contacto físico que el contacto pantalla con pantalla» (DO1CEP-06-1). Por ello, afrontan el reto de dar las indicaciones a los padres para que las apliquen desde sus casas. «En doble sentido tiene que tomarla el padre» (DO2CEP-06-1), «conversamos con la mamá» (DO3CEP-06-2). En esta modalidad de enseñanza, se observa la importancia de las familias y sus roles de apoyo, así como el funcionamiento de estrategias informales para lograr que el aprendizaje de los estudiantes sea integral (Abad y Cochanchela, 2021).

Las estrategias comunicacionales mediadas son otro estilo que emplean las docentes entrevistadas. Con ellas, buscan influenciar a los niños para que logren una mejor atención a

las actividades y a los padres, a fin de que colaboren con el aprendizaje de sus hijos, sobre todo en el contexto actual de virtualidad (Abad y Cochanchela, 2021): «Siempre le digo a la mamita que recuerden que “ustedes son como las profesoras”» (DO1EPCM-03-1). «Usted tiene la responsabilidad, es el padre» (DO2EPCM-03-1). «Yo converso con la señora» (DO3EPCM-03-2). Nuevamente, se observa similitud en las respuestas de las entrevistadas en relación con la necesidad de que los padres brinden apoyo a sus hijos.

Por otra parte, las estrategias formales se reflejan en las tareas asignadas por las docentes a los niños en las aulas de clase, así como al personal auxiliar. Estas estrategias permiten la definición de roles y labores entre los distintos actores, lo que facilita el control, y la seguridad de lograr los objetivos planteados (Ball, 1989 en Sabogal, 2015; Terrén, 2004). Al respecto dos docentes afirman: «Si yo no lo estoy supervisando [al alumno] en todo momento me ayuda la auxiliar, a la auxiliar le digo que observe a este niño para que pueda mejorar» (DO1EPCM-03-1). «Se necesita la participación de la auxiliar, para que esté cerca del niño» (DO2EPCM-03-1). Las docentes piden ayuda o delegan tareas de manera asertiva sin necesidad de acudir a su cargo o jerarquía para lograr el objetivo. Este estilo de estrategia permite compartir acciones sin forzar a nadie.

Cabe resaltar que, además de los objetivos perseguidos por cada estilo de estrategia de poder, en general estas posibilitan, de acuerdo con lo manifestado por las docentes, conocer más a los estudiantes: «Conocer más de lo que a ellos les gusta, conocerlos a ellos» (DO1EPCM-05-1); tratarlos más cercanamente, comunicarse con ellos en forma personal: «conversar con los chicos» (DO2EPCM-05-1), y cruzar información con los colegas sobre las características y problemáticas que presentan los estudiantes: «[las docentes] empiezan a conversar y pedimos las opiniones de los demás» (DO3EPCM-05-2).

Las directoras, por su parte, ponen énfasis en la aplicación de estrategias formales a nivel institucional, basadas en la escucha activa. Al respecto, manifiestan: «El plan de convivencia es elaborado por una comisión, aprobado en consenso por toda la plana docente, administrativa y auxiliar, o sea todo el personal, no solo se queda en los docentes, porque esto conlleva a todos» (DI1EPCM-06-1). «En base a las programaciones, ellas [las docentes] son

muy libres de poder desarrollar los proyectos en base a las necesidades de sus niños. Se reúnen por edad para poder intercambiar ideas, y en base a ello deciden, dependiendo del grueso de niños que tienen, la problemática que tienen y las actividades a realizar» (DI2EPCM-03-1).

Como se observa, la aplicación de las estrategias formales se caracteriza por ser consensuada y colegiada, como producto de la comunicación horizontal que establecen con las docentes: «No por el hecho de que sea la directora tengo la palabra absoluta. Las decisiones las tomamos en consenso, colegiadamente» (DI1CEP-01-1). Así, se decide cuidando que el ambiente laboral sea de acogida, de escucha activa, respeto y tolerancia. «Hay una comunicación y una escucha asertivas. Eso es lo primero, y el ambiente, generar un clima donde todos se sientan a gusto» (DI2CEP-04-2). «El ambiente tiene que ser tal que la docente se sienta acogida, que tenga la facilidad de poder desenvolverse y comunicar lo que siente; de una escucha activa, donde se escucha a todos y se toman los acuerdos a través de una votación» (DI2CEP-04-2). «Empoderas a todas las docentes, a que realmente la opinión y las ideas que ellas tienen, pueden ser muy válidas para poder desarrollar nuestro trabajo». (DI1CEP-04-1).

Las estrategias comunicacionales pueden ser antagonistas en algunas ocasiones (Terrén, 2004): «Hay que aflojar por un lado y ajustar por otro lado» (DI1CEP-04-1). «Nosotros debatimos y vemos» (DI1EPCM-02-1). También pueden ser persuasivas: «La empatía que hay que entablar con ellos, la tolerancia que hay que tener con ellos, porque de repente algunos no tienen los medios necesarios» (DI1CEP-04-1).

Además, las directoras emplean estrategias comunicacionales autoritarias para lograr los objetivos institucionales. Las estrategias autoritarias no consideran las opiniones de quienes se encuentran bajo la autoridad del jefe, y se espera que sean obedecidas con la confianza de que quien las prescribe es el líder (Foucault, 2002). Así, por ejemplo, una directora afirma: «El acuerdo tiene que ser personalizado, porque he hecho un monitoreo, entonces se ha evidenciado de que, de repente, no cumple en enviar su planificación a tiempo, o a la hora de hacer la retroalimentación las preguntas que formula son muy elementales [...]. Entonces esos son acuerdos entre la di-

rectiva y la docente, no tendrían por qué vincularse las demás personas» (DI2EPCM-03-2). «Entonces, los protocolos están dados» (DI2EPCM-06-2). Definitivamente, el empleo de estrategias comunicacionales posibilita el establecimiento de control, siguiendo la normativa y el sentido común.

En relación con la categoría *estrategias de poder coercitivas*, de acuerdo con las manifestaciones de las informantes, no se emplean en el trato con los niños ni tampoco con las docentes. Sin embargo, las docentes indican que son observadas constantemente por las directoras, así como ellas observan a los niños todo el tiempo. Esto podría ser interpretado como una forma de estar atentas a las necesidades o como una manera de pausar y corregir las acciones en todo momento: «Lo que es la observación» (D01EPCO-02-1). «Se ve todo el tiempo» (D02EPCO-02-1).

CONCLUSIONES

Las estrategias de poder se aplican en el aula y en la institución de Educación Inicial como parte del quehacer cotidiano; sin embargo, han experimentado cambios en el paso de la presencialidad a la virtualidad. En la enseñanza presencial, la interacción de los niños de Educación Inicial con las docentes facilitaba el mantenimiento de una relación cercana, favoreciendo el desarrollo de una atmósfera adecuada para el aprendizaje. El viraje hacia la educación virtual ha limitado el empleo de las estrategias utilizadas con anterioridad, lo que ha producido un aumento en la dependencia hacia los padres en el monitoreo de los estudiantes. Por su parte, la relación entre las docentes y las directoras ha tomado cierta distancia debido a la no presencialidad, lo que no ha debilitado la comunicación interpersonal.

Las estrategias comunicacionales informales, mediadas y formales son las más empleadas por las docentes en su trato con los niños de Educación Inicial. Están basadas en la participación de los alumnos en la toma de decisiones en el aula a través de la formulación de opiniones, preguntas e ideas con respeto y escucha activa. Las directoras, por su parte, utilizan estrategias formales, antagonistas y autoritarias en su relación con las docentes, lo que les asegura ejercer el control institucional.

En el marco de las estrategias comunicacionales empleadas por las docentes y directoras, la delegación de tareas es un signo de la

confianza que tienen en las personas que se encuentran a su cargo o que son colaboradoras de la institución (estudiantes y docentes, respectivamente), puesto que consideran sus opiniones y, en determinados casos, estas forman parte de la toma de decisiones.

De acuerdo con las declaraciones de las entrevistadas, aparentemente no se emplean estrategias de poder coercitivas en los niños, lo cual es favorecedor para su desarrollo. Las directoras, en cambio, utilizan estrategias autoritarias con las docentes, que podrían acercarse a las estrategias coercitivas en sus efectos, dependiendo de los estilos de comunicación que se empleen. Sería interesante profundizar en estos hallazgos con observaciones *in situ*, lo que podría ser motivo de una siguiente investigación.

Referencias bibliográficas

- Abad, J., y Cochancela, M. (2021). Una mirada a la práctica preprofesional en Educación Inicial en la modalidad virtual. *Mamakuna*, (16), 39-46. Recuperado de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/458>
- Bonilla-García, M., y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>.
- Camacho, L., Galán O., Monroy Y., y Nariño, N. (2017). *Diseño de estrategia de comunicación para el posicionamiento de la empresa Sirecom S.A.S. en la ciudad de Cartagena* (Tesis de grado), Universidad de Cartagena. Recuperado de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/5211/Proyecto%20Final%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrillo, M., Leyva, J., y Medina, J. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2). Recuperado de https://scielo.icsiii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962011000100020
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gómez, E. (2019). La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía en el colegio villas del progreso IED. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 147-154. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2155/1969>
- Gutiérrez, M. (2006). Estrategias de poder en la escuela. El uso de la participación docente como herramienta micropolítica. *Participación Educativa* (3), 75-82. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94433/00820123015494.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf
- Mendivelso, M. (2020). *COVID-19 y los cambios pedagógicos en la educación preescolar desde la casa* (Tesis de grado, Universidad Militar de Nueva Granada). Recuperado de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/37242/MendivelsoOjedaMarceliano2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2019). *Concurso de Buenas Prácticas de Gestión Educativa*. Recuperado de <http://edutal-en->

tos.pe/wp-content/uploads/2019/04/PPT_videoconferencia-2019.pdf

- Ondrej, K., y Branislav, P. (2017). Topography of power relations in Slovak preschool sector based on Bordieu's field theory. *Journal of pedagogy*, 8(1), 57-76. Recuperado de <https://sciendo.com/pdf/10.1515/jped-2017-0003>
- Quiñones Tello, M. J. (2020). *Simbiosis Afectiva desde los docentes de educación inicial en las clases virtuales* (Tesis de grado, Universidad César Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50365>
- Sabogal, Ch. (2015). *La micropolítica en la escuela: una mirada a las relaciones que configuran el entorno escolar. Características de la micropolítica existente en las interacciones de docentes y estudiantes del Colegio Gabriel Betancourt Mejía* (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional).
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications Ltd. <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana2013TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>
- Sánchez, A. O., y Guevara, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras de nivel inicial. *Revista Hekademos*, 26(XII), 58-67. Recuperado de <https://departamento.pucp.edu.pe/educacion/publicacion/interculturalidad-302/>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. doi: <https://doi.org/10.35362/rie360871>
- Toledo, M. B., Castillo, S. C., Montecinos, M. V., y Briceño, M. H. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 286-298. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500759>
- Tonon, G. (2013). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47-68). Universidad Nacional de la Matanza. Recuperado de https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48
- Zoghbi, P., y Verano, D. (2007). ¿Son eficientes las estrategias coercitivas en el control de la conducta desviada en el trabajo? Un modelo basado en normas, control y castigo organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 16 (3), 73-92. Recuperado de <https://bit.ly/2IUT459>

La transversalidad temática en la formación permanente docente en Uruguay como ejemplo de una gestión de innovación educativa en la educación superior

Alejandra Capocasale Bruno¹

Beatriz Medina Araújo²

Walter Bobadilla Silvera³

Resumen

Este artículo presenta de forma sintética los principales hallazgos de la investigación que se ejecutó entre los años 2017 y 2021, titulada *La transversalidad temática en la formación permanente de la Educación superior como estrategia de cambio en la enseñanza* como parte de la línea de investigación de la gestión de la formación permanente. Esta se desarrolló dentro del Área de Investigación y Extensión del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan E. Pivel Devoto» (IPES) del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración de Educación Pública (ANEP) de Uruguay. El problema de investigación planteado fue el papel de la transversalidad temática como gestión de una innovación educativa en la educación superior a partir de la planificación y ejecución de los cursos de educación permanente en el instituto de referencia entre los años 2016 y 2018. Los objetivos que guiaron esta investigación fueron dos: identificar y caracterizar las temáticas transversales presentes en las planificaciones de los cursos de educación permanente de referencia y sistematizar los contenidos desde la perspectiva de la transversalidad temática planteados en los cursos de educación permanente de referencia. Se llevó adelante una investigación de corte cualitativo con el método de estudio de caso y la técnica cualitativa de análisis documental. Los resultados obtenidos básicamente dan cuenta de que es posible hacer innovación en la gestión de la formación permanente docente, más allá de que muchas veces se la considere exclusivamente una herramienta para la innovación del sistema educativo. La transversalidad temática aparece como una nueva conceptualización que posibilita este nuevo modelo de gestión de la formación permanente docente en el siglo XXI.

Palabras clave: transversalidad temática, formación permanente, educación superior, gestión de innovación educativa.

Abstract

This article synthetically presents the main findings of the research that was executed between 2017 and 2021, entitled: «Thematic transversality in lifelong learning in Higher Education as a strategy for change in teaching» as part of the research line: «Management of lifelong learning». This line was developed within the Research and Extension Area of the Institute of Higher Education «Juan E. Pivel Devoto» (IPES) of the Education Training Council (CFE) of the Public Education Administration (ANEP) of Uruguay. The research problem posed was the role of thematic transversality as management of educational innovation in Higher Education, based on the planning and execution of continuing education courses in the institute of reference between the years 2016-2018. The objectives that guided this research were twofold: to identify and characterize the transversal themes

¹ Alejandra Capocasale Bruno - Doctora en Ciencias de la Educación (FHCE - UNLP, Argentina). Profesora de Filosofía (IPA). Licenciada y magíster en Sociología (FCE - UdelAR). Diploma y especialización en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). Docente del Área Sociológica (CFE). Docente de posgrados en FLACSO Uruguay. Grado 3 EUCD (FADU - UdelAR). alecapocasale@gmail.com

² Beatriz Medina Araújo - Magíster en Educación (Universidad ORT). Maestra. Integrante del grupo de investigación Estudio sobre Enseñanza, Aprendizaje, Psicoanálisis del Instituto de Educación de la FHCE - UdelAR. Asesora Académica de Planeamiento Educativo de la DGETP (ANEP). b24medina@gmail.com

³ Walter Bobadilla Silvera - Doctorando en Educación (Universidad Católica de Córdoba). Magíster en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH). Profesor de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología (IPA). Diploma en Planificación y Gestión Educativa (Universidad ORT). Docente de en Didáctica del Derecho, Derecho Público y Derecho Privado (CFE). walterarielbobadillasilvera@gmail.com

present in the planning of the reference continuing education courses; and to systematize the contents from the perspective of thematic transversality raised in the reference continuing education courses. Qualitative research was carried out using the case study method and the qualitative technique of documentary analysis. The results obtained basically show that it is possible to innovate in continuous teacher education management, even though it is often considered exclusively as a tool for the innovation of the educational system. Thematic transversality appears as a new conceptualization that makes this new model of continuous teacher education management in the 21st century possible.

Keywords: thematic transversality, lifelong learning, higher education, educational innovation management, education innovation management

Introducción

Entre los años 2017 y 2021 se ejecutó la investigación titulada *La transversalidad temática en la formación permanente de la educación superior como estrategia de cambio en la enseñanza*, como parte de la línea de investigación de la gestión de la formación permanente. Esta línea se desarrolló dentro del Área de Investigación y Extensión del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan E. Pivel Devoto» (IPES) del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración de Educación Pública (ANEP) de Uruguay. El IPES es un centro de educación permanente y posgrados en el que se ejecutan cursos de desarrollo profesional, perfeccionamiento y capacitación, así como posgrados para profesionales de la educación titulados y/o en ejercicio del sistema nacional de educación pública nacional. La formación permanente se estructuró como cometido sustantivo de una política educativa terciaria universitaria que quedaba bajo la órbita del CFE y que estaba prevista en la Ley General de Educación N.º 18 437 (Uruguay, 2008) en su artículo 31 (De la formación en educación): «La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera». Fue modificado por la Ley de Urgente Consideración (LUC), Ley de Urgencia N.º 19 889 (Uruguay, 2020), en su artículo 139, en el que se presenta este enunciado como cambio: «El Estado, través de las entidades públicas con competencia en la materia, hará todos los esfuerzos a su alcance para asegurar el carácter universitario de una formación en educación de calidad».

Esta investigación supuso la ejecución de un aspecto de alta relevancia en la política educativa de la ANEP, ejecutada a partir del año 2015, con relación a la formación permanente de los profesionales de la educación del Uruguay. Los cursos de Educación Permanente no eran planificados exclusivamente en función de las necesidades que cada subsistema de la ANEP plantea, sino bajo una lógica de interinstitucionalidad participativa, colectiva, colegiada y democrática que se llevaba adelante a partir de encuentros, discusiones y debates teórico-prácticos en la Comisión de Posgrados y Educación Permanente, que comienza a funcionar en el año 2016 a partir del Acta N.º 18, Resolución N.º 47 del Consejo de Formación en Educación. Esta Comisión (aún hoy existente) analiza, propone, desarrolla y apoya propuestas transversales de formación en servicio para profesionales de la educación. Asimismo, propone carreras de posgrado. La integración de la Comisión es interinstitucional con coordinación de consejeros del CFE y delegados de cada uno de los subsistemas de la ANEP, ATD del CFE, Planeamiento Educativo del CFE y Coordinadores Académicos Nacionales, dirección de IPES, de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN, y directores de institutos y centros de grado de CFE. De las instancias de encuentro surgen ofertas educativas de cursos de educación permanente que son evaluados, revisados, considerados en su acreditación y analizados en cuanto a su contenido, implementación y financiación. Por lo tanto, estos cursos son ejemplo de gestión de política educativa. Por ello, su trascendencia como objeto de estudio de investigación educativa.

La formación permanente en la educación superior que se ha desarrollado desde el CFE-IPES (ANEP) desde el año 2015 ha tomado como referencia conceptual la línea que,

desde la década del noventa del siglo XX, en la ANEP se entiende por formación permanente. Esta supone los cursos de Educación Permanente (capacitación, actualización y perfeccionamiento) y los posgrados (diplomas o especializaciones, maestrías y doctorados). La educación permanente se fue transformando en un espacio de producción de conocimiento a través de la profesionalización docente con carácter transversal como eje central de la formación permanente docente. A esta concepción se le sumó la meta de la descentralización en cuanto a la oferta educativa, lo que condujo a la expansión de esta a lo largo y ancho de todo el territorio nacional. El desarrollo y uso de la plataforma Schoology CREA-CFE del Plan Ceibal posibilitó esta descentralización territorial. El objetivo fue la construcción procesual de comunidades profesionales educativas locales y territorializadas. A su vez, se pretendió un enfoque interdisciplinar desde una perspectiva situada, contextualizada e integral. Estos elementos teórico-prácticos de gestión institucional desde CFE-IPES (ANEP) fueron impulsores de que se llevara adelante este proyecto de investigación.

La intrincada formulación de un problema de investigación en la gestión

El problema de esta investigación va de la mano con una concepción de lo que es la innovación educativa. Arancibia Martini *et al.* (2018) hacen referencia a que la finalidad de la innovación tiene una fuerte conexión con el cambio y la mejora de la realidad socioeducativa. En este sentido, se puede llegar a comprender que, en términos generales, la innovación está acompañada por finalidades y motivaciones; se presenta en un conjunto de acciones que tienden a integrarlas en el marco de un cambio o transformación a nivel micro, meso o macrosocioeducativa. El planteo del concepto de *socioeducativo* tiene que ver con la concepción de que la práctica educativa va más allá de lo áulico institucional. Lo trasciende alcanzando lo social y articulando lo teórico con lo práctico en una praxis integradora.

Desde esta perspectiva, la innovación educativa vinculada a algunos de los cursos de Educación Permanente de CFE-IPES (ANEP) supone su consideración desde lo procesual, como etapa inicial de todo proceso de trans-

formación curricular. La gestión es considerada desde cada curso implementado y no por los resultados obtenidos en términos cuantitativos. Se considera que es una gestión de innovación educativa que requiere ser estudiada en función de las fases y las dimensiones de su ejecución, desde la planificación hasta la ejecución propiamente dicha del proceso con sus vaivenes empíricos. Aguerrondo y Vaillant (2015) plantean que no es suficiente con tomar una decisión de innovar. Es imprescindible detectar el momento, tiempo-espacio o circunstancia para lograr identificar acciones innovadoras con mayores oportunidades para gestionar una innovación socioeducativa.

El problema de investigación se formuló de manera contextualizada y haciendo énfasis en un abordaje profundo de corte estrictamente cualitativo. Se plantea como problema de investigación el papel de la transversalidad temática como gestión de una innovación educativa en la educación superior a partir de la planificación y ejecución de los cursos de Educación Permanente en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) entre los años 2016 y 2018. A partir de este problema, se enuncian como objetivos específicos a cumplir:

- Identificar y caracterizar las temáticas transversales presentes en las planificaciones de los cursos de educación permanente de referencia.
- Sistematizar los contenidos desde la perspectiva de la transversalidad temática planteados en los cursos de Educación Permanente de referencia.

La razón teórica que se presenta como supuesto central que sirve de sustento del problema de investigación y de los objetivos específicos planteados es el concepto de transversalidad temática en tanto forma de «enhebrar» lo educativo trascendiendo los contenidos curriculares (Moreno Castañeda, 2001). En el siglo XXI el entramado social se ha ido fragmentando y todo lo relativo a la unidad como eje de la construcción de conocimiento ha ido disolviéndose. Las respuestas que brindaba la modernidad del siglo XX sobre la base de relatos explicativos de lo sociocultural se han transformado, generando un nuevo mundo basado en la primacía no solo de la heterogeneidad, sino también de la diversidad sociocultural. La transversalidad posibilita poder escrudiñar en los sentidos de esta nueva realidad sociocultural que impacta con fuerza

en la realidad socioeducativa y, por ende, en las nuevas prácticas educativas.

Ser y desempeñarse como docente, llevar adelante el trabajo docente en este siglo XXI, requiere de una formación profesional continua. Abrir las puertas a una nueva manera de trabajo docente es la clave de la formación permanente docente. La transversalidad temática como eje estructurador de esta formación permanente de los profesionales de la educación resulta clave para el trabajo docente contextualizado, situado y territorial.

Cuando la transversalidad temática se convierte en marco teórico-conceptual

En el siglo XXI el concepto de *transversalidad temática* se introduce dentro de las agendas educativas. El antecedente más inmediato en el siglo XX en cuanto a la referencia teórica vinculada al origen de este concepto estuvo en los *ejes transversales* tantas veces presentado en los contenidos curriculares y programáticos de distintas disciplinas a enseñar en educación superior. No obstante, la transversalidad temática cobra un nuevo sentido curricular y se distingue con claridad de los ejes transversales. Tal como lo plantean Capocasa y Medina (2018), se pueden plantear diferencias entre el concepto de *ejes transversales* y el de *transversalidad temática* dentro del campo educativo. La transversalidad temática les abre las puertas a los posibles análisis a nivel meso y macrosocial imbricados con lo microsocioal.

La práctica educativa, en su sentido más amplio, está atravesada transversalmente por las temáticas sociales, políticas, culturales, éticas, económicas, étnicas, de género, entre tantas otras, que se van construyendo y reconstruyendo en la cotidianeidad sociohistórica situada y contextualizada. Es así que se pretende indagar cómo estas temáticas transversales penetran (sin pedir permiso) en la formación permanente docente. Para reconocer esta transversalidad temática se requiere una mirada persistente del ámbito educativo y, simultáneamente, una de lo que ocurre en lo social. Tencio-Blanco (2013), en esta misma línea de reflexión, plantea que la transversalidad temática resulta relevante para la formación académica en la educación superior, pues tiene un vínculo directo con las interrogantes de qué y cómo aprender. Señala cómo desde la experiencia académica del diseño

curricular y la docencia ha quedado en evidencia que en las instituciones educativas de educación superior se presentan dificultades para la integración de la transversalidad temática en la cultura institucional. Es que la característica más singular de las temáticas transversales es su lugar en el currículum y, muchas veces, según Yus (1998), se la ha definido como *impregnación*. Este concepto se lo puede calificar neológicamente como *transversalidad*. Este hecho, muchas veces, dificulta la dinámica tradicional de la currícula desarrollada en función a lo disciplinar. El mismo autor aclara, al respecto, que:

El significado de «impregnación» puede ser interpretado como «dilución» de un tema transversal en el conjunto del currículum disciplinar. La exigencia de abordar la esfera actitudinal exige que la impregnación se obtenga no sólo desde el ámbito disciplinar, sino, y sobre todo, de la «atmósfera» de la vida en el centro, lo que conlleva otro tipo de medidas que inciden en la cultura organizativa de los centros (Yus, 1998, p. 4).

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), el planteamiento positivista de la relación teoría-práctica tiene como base una teoría que oficia de guía e iluminación de la práctica que es posterior a ella. Según el enfoque interpretativo, la relación se funda y sostiene en función de una relación bilateral entre teoría y práctica educativa, en la cual el papel del docente es fundamental dada su interpretación desde un juicio práctico. No obstante, la teoría crítica implica que los docentes, en tanto agentes sociales educativos, tienen que desarrollar una participación activa y colaborativa durante toda la praxis, asumiendo que teoría y práctica se configuran simultáneamente, lo que genera nueva teoría de forma continua. En la línea teórica de lo aportado por estos autores es que el concepto de transversalidad temática se enmarca en, desde y dentro de la praxis educativa de la formación permanente, posibilitando acción y reflexión constantes. De esta forma se va alimentando una nueva forma de gestión desde el territorio y los propios agentes sociales educativos involucrados donde ingresa la posibilidad de la innovación educativa. De acuerdo con Zaltman *et. al* (1973), toda innovación supone tres conceptos que están interrelacionados y que se conjugan a nivel empírico como: *proceso creativo de una*

nueva configuración generada de forma novedosa desde lo ya existente, parte de acciones sociales llevadas adelante por los sujetos involucrados e idea, práctica u objeto material que se presenta como original y novedoso. El punto clave es el sentido de esta innovación educativa en relación con la cultura escolar que se ha instalado en la formación permanente docente del CFE-IPES de la ANEP. Cabe mencionar a Rudduck (1994), quien escribe que los cambios educativos han tenido una tendencia a subestimar el poder de la cultura escolar y de las prácticas educativas para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones, pues muchas veces entran en conflicto con ciertos aspectos dominantes en la cultura escolar que se han naturalizado y, por ende, no se cuestionan.

Quizás uno de los aportes sustantivos de esta investigación sea sistematizar y comprender la transversalidad temática en los cursos de Educación Permanente docente del sistema educativo público uruguayo desde 2015 como clave territorial de innovación educativa en la gestión. En este sentido, se puede hacer referencia a una articulación teórico-práctica de la innovación educativa con el desarrollo de las culturas escolares y la participación de los docentes.

Esta perspectiva de la transversalidad temática, en tanto gestión de una innovación educativa, se enunció como fundamento en el desarrollo a nivel nacional de la formación permanente en la educación superior de la ANEP, desde el CFE-IPES, desde el año 2015 a través de los cursos de desarrollo profesional docente. Específicamente, en cuanto a tal política educativa planificada y ejecutada, las políticas transversales se convirtieron en una herramienta para cumplir ciertos objetivos de la política pública y de acuerdo con las temáticas transversales que está presente en el artículo 40 de la Ley General de Educación N.º 18 437 (Uruguay, 2008). Asimismo, el Congreso Nacional de Educación Enriqueta Compte y Riqué (2017) que fue establecido por los artículos 44 y 45 de la mencionada ley, también refiere a estas temáticas transversales. Por detrás está una concepción de la educación integral que abarca una multiplicidad de saberes y dimensiones de los sujetos situados que tienen como derecho humano la educación para toda su vida. Las líneas transversales planteadas (por ejemplo: Educación en Derechos Humanos, Educación Ambiental para el

Desarrollo Humano Sustentable, Educación Artística, Educación Científica, Educación Lingüística, Educación a través del Trabajo, Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación Física, Recreación y Deporte y Educación Técnica y Tecnológica) son el hilo conductor para la construcción de la integralidad que conduzca a una sociedad más justa y democrática. Ahora bien, cabe hacer la salvedad de que frente a las temáticas transversales hay dos posibilidades: pueden ser una imposición de perspectiva curricular que se cumple cuasiprescriptivamente por el cuerpo docente, desde una perspectiva de la relación teoría-práctica positivista o interpretativa, o puede transformarse en un enfoque que resignifique los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo contenidos disciplinares hacia lo interdisciplinar e integral del saber contextualizado y situado (desde una perspectiva crítica educativa).

La llegada al abordaje desde un diseño metodológico

El diseño metodológico se plantea sobre la base de una metodología cualitativa con la aplicación de la técnica de análisis documental exclusivamente. Más allá de que originalmente se pensó en hacer entrevistas a los coordinadores de los cursos, los tutores y los docentes que fueron quienes los llevaron adelante, se optó finalmente por tomarlos como informantes calificados. En pos del logro de la objetividad científica, se definió que solo el análisis documental permitiría mantener la distancia epistémica justa y necesaria ante el objeto de estudio.

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo que trabaja sobre el supuesto de que la realidad social es construida y plausible de ser interpretada por los sujetos. El investigador tiene un papel sustantivo durante todo el proceso de investigación, pues es quien interpreta simbólicamente los fenómenos a observar. Asimismo, es una investigación de tipo descriptivo-exploratorio. Según Bisquerra (2004), este tipo de estudio proporciona datos que preparan el camino para la generación de nuevas teorías; se enmarca en la metodología de tipo cualitativa. Según McMillan y Schumacher (2005, p. 397): «La Investigación cualitativa contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elección de planes y a la concienciación social». Resulta de relevancia mencionar algunos procedimientos que garantizan la va-

lidez o credibilidad del proceso de investigación cualitativa: rigurosidad en la ejecución del trabajo de campo; relevamiento exhaustivo de datos y control de todos los miembros participantes del proceso de investigación; análisis lo más fidedigno posible de los datos cualitativos recogidos; fidelidad en el registro de datos y confidencialidad en cuanto a la identidad de los informantes calificados.

En cuanto al método propuesto, fue el estudio de caso. El caso seleccionado no pretende ser representativo de otros casos posibles y tampoco pretende ser una investigación por muestreo (Stake, 1998). El caso seleccionado no lo es para caracterizar otros posibles, sino por su valor en sí mismo. Si hubiera posterior generalización, sería solo un agregado posterior, que se podría dar o no. En esta investigación el caso seleccionado es el de la institución de referencia: IPES (CFE-ANEP), con seis de los cursos de Educación Permanente ejecutados entre los años 2016 y 2018¹:

- Desarrollo Profesional para Directores en Ejercicio (2016): 120 directores en ejercicio, 60 del CEIP, 60 del CES, 60 del CETP y 20 del CFE.
- Formación en Acompañamiento de las Trayectorias Educativas: aproximación a las herramientas de análisis (2016): 120 docentes: 60 del CES, 40 del CFE y 20 del CETP.
- Formación en Acompañamiento a las Trayectorias Educativas: aproximación a las herramientas de análisis e intervención institucional (2018): 210 cursillistas (70 del CFE y 140 de Enseñanza Media).
- Desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio ANEP (2017): 220 docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP.
- Desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio ANEP (2018): 220 docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP.
- Desarrollo profesional para Inspectores de la ANEP (2018): 350 docentes en ejercicio de la ANEP, inspectores o aspirantes a serlo: 300 del CEIP, 25 del CES y 25 del CETP.

Se trata de un total de seis cursos que se planificaron y ejecutaron en el IPES-CFE que representó la participación formativa de un total de 1460 docentes. La población objetivo fue la de todos los profesionales de la educación con titulación y/o en ejercicio de los subsistemas de la ANEP.

De acuerdo con los objetivos planteados, se propuso la técnica de análisis documental, pues esta posibilita el análisis de los documentos originales y públicos, que son producto de la gestión de los cursos de referencia. No son documentos prescritos por parte de las autoridades, sino que son producto de un trabajo continuo de agentes sociales educativos de relevancia para y en cada curso propuesto que a través de continuas reuniones participativas fueron generando acuerdos curriculares. Para el análisis documental se elaboró pauta de análisis estructurada de los documentos de acuerdo con las dimensiones mencionadas en el objetivo de referencia. De esta forma, se logró identificar y caracterizar las temáticas transversales presentes en ellos.

A su vez, se seleccionaron tres informantes calificados coordinadores de estos cursos que pudieran dar cuenta de las características de los cursos de Educación Permanente y toda la política de formación permanente que está implícita, cuyos aportes fueron utilizados para el análisis de resultados y las reflexiones finales. Estos informantes calificados fueron dando insumos en encuentros informales sobre la base de entrevistas no estructuradas en las que aportaron sus opiniones sobre la planificación, el proceso de implementación y los logros no cuantitativos de los cursos de referencia.

A partir de los registros de datos recolectados por el análisis documental de los cursos se realizó un proceso de organización y sistematización de datos en función de las siguientes dimensiones de análisis de las planificaciones de los cursos: objetivos, contenidos, población objetivo, modelos pedagógicos, estrategias didácticas, carga horaria, formación de los docentes a cargo y modalidades de evaluación. De esta forma, se intentó lograr hacer visibles las relaciones entre cada una de las

¹ Los datos empíricos fueron extraídos de cada uno de los documentos de los cursos de referencia de la investigación que están subidos en la página web de IPES.

Recuperado de <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/educacion-permanente/definicion>

dimensiones mencionadas y su vínculo con un enfoque de estos cursos desde la transversalidad temática como eje articulador de la gestión de la educación permanente. Cabe aclarar que, en este artículo, solo se presentan algunos de los hallazgos principales de la investigación realizada.

Algunos de los principales hallazgos

Resulta pertinente dar cuenta de que se presentan solo algunos de los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados en la investigación de referencia.

Se puede establecer que, en la actualidad, la transversalidad temática es un concepto teórico-práctico que en nuestro país se maneja en todos los subsistemas de la anep y no exclusivamente en la formación permanente llevada adelante por el cfe-ipes. A partir del análisis documental de los cursos investigados, se podría establecer que los distintos subsistemas en los enfoques de los contenidos de los cursos de Educación Permanente analizados toman temáticas transversales propias de cada subsistema y de todos al mismo tiempo. Esto permitió que los cursos integraran docentes de los subsistemas de forma simultánea en la formación, sin que se generaran agrupamientos por su nivel educativo. En definitiva, esto redundó en una formación permanente integral e interinstitucional basada en temáticas transversales a todos. Por ejemplo: Sujetos e institución educativa; Los desafíos en los procesos de acompañamiento; Ser docente hoy: principales desafíos; La institución educativa como constructora de humanidad; La condición de educabilidad. Intersubjetividad. Convivencia; entre otros. Estas temáticas transversales se complementaron con una referencia continua a herramientas para las prácticas educativas de referencia. En este sentido, se tuvo en cuenta el proceso de territorialización de la anep mediante el estudio de la realidad socioeducativa situada y localizada. El componente práctico de los cursos de referencia fue territorial, es decir, se llevó adelante sobre la base de prácticas reflexivas in situ en instituciones de los distintos subsistemas de la anep de todo el país. Esto redundó en prácticas educativas contextualizadas y situadas que suponían dimensiones de acción y reflexión continuas.

A su vez, los distintos cursos de referencia, más allá de sus diferencias teórico-prácticas en sus planificaciones y ejecuciones, tienen

una concepción común de la formación permanente como integral y necesariamente interinstitucional, que articulan la teoría y práctica educativa; todo ello enmarcado en una política educativa nacional. Esto se expresa en las fundamentaciones de los cursos de referencia. A continuación, se citan dos ejemplos que dan cuenta de ello y que fueron extraídos de los documentos de los cursos de referencia. El primer ejemplo fue extraído del Curso de desarrollo profesional para directivos en ejercicio de la anep y el segundo ejemplo se extrajo del Curso de desarrollo profesional para adscriptores de la anep. En ambos cursos participaron docentes de todos los subsistemas, compartiendo no solo las actividades teóricas, sino las instancias prácticas en territorio:

Porque se pretenden resultados a partir de una visión determinada por políticas educativas y por demandas sociales. Porque las instituciones educativas son entidades complejas donde desde diferentes perspectivas se debe mirar el todo. Porque deben considerarse diferentes concepciones teóricas para fortalecer los procesos educativos en los diferentes contextos... Reconocer el valor de una construcción teórico-práctica con posibles componentes en común (ANEP, 2016).

Contar con un espacio que permita pensar sobre una de las principales mediaciones que inciden en el camino de la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Pensar en la mediación que realiza el adscriptor, procurando construir colectivamente maneras de optimizar las prácticas de enseñanza y la educación en general. Contribuir a fortalecer la identidad profesional de los profesores adscriptores, dada su incidencia y relevancia en la formación de los futuros docentes. Se procura reflexionar, prestar atención y sistematizar en relación a los distintos factores que inciden en su tarea, de modo de avanzar en la construcción de un perfil que exige formación permanente. Se espera favorecer la reflexión de los adscriptores sobre sus propias prácticas docentes y de

acompañamiento, con la finalidad de conmoverlas, de modo de habilitar nuevos aprendizajes que impacten en sus cotidianidades y rutinas. Las herramientas teóricas a brindar en este curso se han concebido no como insumos a ser «aplicados» en la práctica, sino como aportes académicos que habiliten a los destinatarios a «pensar y pensarse» en sus prácticas (ANEP, 2018).

Dos ejes están presentes en todos los cursos. En primer lugar, el eje de la humanización, lo que permite que se pueda establecer que la formación permanente transversal ha tenido como centro la persona educador-educando como sentido de la teoría y práctica educativas en la ANEP desde el año 2015. En segundo lugar, la necesaria profesionalización de los docentes de la ANEP a través de formaciones académicas actualizadas y de reflexión teórica profunda. Esto fue fundamentado e implementado en estos cursos a partir de tres dimensiones que atraviesan todos los cursos estudiados: la organizacional-administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria. En cada uno de los cursos que fueron objeto de esta investigación, la reflexión, el fortalecimiento y la resignificación de los roles de referencia y de los distintos perfiles fueron un foco conceptual de trabajo teórico-práctico: director, inspector, docente adscriptor, docente con responsabilidad de acompañamiento de trayectorias educativas. La formación continua tomó como referencia las dimensiones mencionadas y fue generando a partir del trabajo continuo con duplas de tutores un proceso de reflexión teórico-práctica que no fue compartimentada primero en la teoría y luego en la práctica. La integración teoría-práctica se presenta como objetivo en todos los cursos implementados. Más aún, las evaluaciones finales no son sumativas, sino de índole formativa, y suponen el resultado de un proceso de documentos escritos por los cursantes, quienes los van presentando en portfolios que luego derivan en un trabajo final.

Un elemento sustantivo a señalar es que cada uno de estos cursos, previamente, supuso un curso de formación de los tutores. En esos cursos se trabajó el sentido, el significado de la tutoría y el porqué de las duplas de tutores y cómo trabajar desde esa modalidad. Asimismo, se les brindó herramientas teórico-

prácticas para el trabajo en tutoría y, específicamente, se profundizó en la formación en escritura académica, con énfasis en la narrativa.

Todos los cursos estudiados presentaron la misma modalidad mixta: presencial- virtual. Hubo clases presenciales con conferencias de invitados expertos nacionales o extranjeros que, al ser grabadas, fueron subidas posteriormente como recurso de análisis al espacio del curso de referencia en la plataforma Schoology CREA-CFE. Hubo encuentros presenciales con las duplas de tutores con frecuencia quincenal. Lo más relevante: a través de la plataforma virtual, el contacto con los tutores es continuo, lo que permitió un intercambio reflexivo sin pausa. La plataforma no ofició solo de repositorio de materiales bibliográficos o de clases grabadas y subidas, sino que fue un espacio de intercambio entre pares, tutores, duplas de tutores con tutorados y coordinadores y docentes de los cursos. Cabe agregar que, más allá de que el planteo del trabajo final fue individual en todos los cursos, los cursantes hicieron un proceso colectivo de reflexión y producción de conocimiento con sus duplas de tutores de referencia.

A modo de cierre: algunas reflexiones a partir de la investigación realizada

La gestión de la formación permanente en sí misma representa un área dentro del campo educativo que requiere especial atención. Muchas veces se la presenta como una gestión que es la continuidad de la formación inicial, pero no debería ser de esta manera. Su naturaleza, características, estructura burocrático-administrativa, recursos materiales e inmateriales, enfoque pedagógico-didáctico y quizás lo más relevante, su finalidad, son cruciales para la toma de decisiones en la gestión.

Se trata de una gestión que tiene su incidencia directa e indirecta, a corto, mediano y largo plazo sobre todo el sistema educativo de referencia. Es por naturaleza interinstitucional, y va penetrando de forma sutil en las prácticas educativas a través de los docentes, a veces sin que nos demos cuenta. Su valor esencial no es solo profesionalizar ni simplemente capacitar. Es mucho más que eso. Supone compromiso docente de los que se forman y de los responsables de su formación. Está ligada al *leitmotiv* de todo sistema educativo, que son los estudiantes, pues en las prácticas educativas es donde se verán reflejados o no los resultados de la formación permanente docente.

En relación con la innovación en formación permanente docente, Vaillant (2019) hace referencia a que son pocos los espacios para la innovación en la formación permanente docente. Muchas veces la innovación no se asocia a la formación permanente; no obstante, esta no se tendría que pensar sin aquella. La innovación y la construcción de una visión alternativa que formen parte sustancial de la gestión de la formación permanente docente podrían llegar a ser las respuestas para un abordaje transformador para la mejora de las prácticas educativas. Esta gestión puede ser la que genere espacios de producción de conocimiento y su posterior gestión desde las comunidades educativas locales. El intercambio de experiencias, reflexiones, producciones desde las prácticas docentes compartidas, colaborativas y autocríticas es una de las bases de la mejora sinérgica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del reconocimiento de las nuevas culturas escolares en lo simbólico y material, de las posibles transformaciones curriculares de acuerdo con las realidades socioeducativas del siglo XXI. En este sentido, Vaillant (2019, p. 18) reflexiona y propone:

¿Cuáles son las condiciones para incorporar la innovación en la formación del profesorado? En primer lugar, se requiere una política docente de apoyo y compromiso con la innovación. Son personas las que diseñan e implementan innovaciones, pero son las instituciones las que permiten su desarrollo y sostenibilidad. Deben crearse espacios para la innovación para que los futuros docentes y los docentes en ejercicio se asocien y planteen proyectos innovadores. Además, es importante asegurar el apoyo económico y dotar de recursos los proyectos de innovación. La difusión y el reconocimiento público de las iniciativas innovadoras es otro paso importante para su sostenimiento en el tiempo.

En la síntesis de presentación de la investigación realizada hemos intentado mostrar que es posible llevar adelante un modelo alternativo de la formación permanente docente. Al inicio del proyecto de investigación, nuestro objetivo era la sistematización científica de un estudio de caso. A medida que fuimos profundizando en el problema de investigación y, por

ende, en el objeto de estudio, comenzamos a redefinir el sentido y significado de esta experiencia de política educativa aplicada a la formación permanente docente llevada adelante por el CFE-IPES de la ANEP en Uruguay. La transversalidad temática, a través de sus dimensiones de interinstitucionalidad, interdisciplinariedad y como generadora de espacios de intercambio colectivo, dialógico y colaborativo, pasó a ser la llave de una puerta para la transformación de las prácticas educativas en todos los niveles del sistema educativo. A decir de Vázquez (2003, p. 28): «Resulta vital aprender a trabajar en función de escenarios prospectivos que integren en sus proyecciones las diferentes etapas, y que permitan definir acciones específicas de soporte y acompañamiento para cada fase». Los procesos de innovación dentro del sistema educativo pueden llegar a ser muy extensos en el tiempo. Se podría afirmar que su valor a nivel micro y macroeducativo dentro del ámbito de la gestión educativa es el proceso en sí mismo, que en este caso se sigue sosteniendo en el tiempo desde una concepción interinstitucional de la formación permanente docente como eje central de una política educativa nacional.

Resulta evidente que la etapa del proceso de innovación investigado no es culminante ni definitiva. Es una fase inicial de un proceso de transformación curricular de la formación permanente de los docentes de la ANEP que pretende incluir una innovación educativa humanizadora, humanista y humanizante. Los docentes pueden convertirse en los agentes de cambio centrales a partir de un nuevo papel de la transversalidad temática que representa una nueva escuela centrada en el llamado *humanismo para el siglo XXI*. En definitiva, la formación permanente docente en sí misma puede ser objeto de innovación educativa, más allá de que pueda ser el motor de innovación educativa del sistema educativo. La transversalidad temática se presenta como una de las tantas posibles llaves que permitirían abrir esa puerta de la gestión de la innovación educativa en la formación permanente docente en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública. (2016). *Curso de desarrollo profesional para directores en ejercicio*. Re-

- cuperado de http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2016/tutores_cfe/curso_directores_cfe.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2018). *Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP*. Recuperado de http://ipes.cfe.edu.uy/images/cursos/2018/adscriptores/cursoa_adscriptores.pdf
- Aguerrondo, I., y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Arancibia Martini, H., Castillo Armijo, P., y Saldaña Fernández, J. (2018). Introducción: A vueltas con la innovación educativa. En: H. Arancibia Martini, P. Castillo Armijo, y J. Saldaña Fernández. (Coords.). *Innovación educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, S. A.
- Capocasale, A., y Medina, B. (2018). La transversalidad temática en la Formación Permanente. *Revista Quehacer Educativo* (152), 90-93.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- McMillan, J. S. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Moreno Castañeda, M. (2001). Valores transversales en el currículum. *La Tarea*.
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En F. Angulo, y T. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tencio-Blanco, C. (2013). La Transversalidad: Una oportunidad para fortalecer el currículo en la Educación Superior desde la gestión institucional. *Calidad en Educación Superior* 4(1).
- Uruguay. (2008). Ley General de Educación N.º 18 437. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020). Ley de Urgente Consideración. LUC. Ley de Urgencia. N.º 19 889. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Vaillant, D. (2019). Formación del profesorado para la innovación. En M. Martínez, y A. Jolonch. (Coords.), *Las paradojas de la innovación educativa*. Horsori.
- Vázquez, M. I. (2003). Estrategias de intervención institucional. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(11), 23-29. <https://doi.org/10.18861/cied.2003.1.11.2758>
- Yus, R. (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Editorial Graó.
- Zaltman, G., Duncan, R., y Liolbek, J. (1973). *Innovations and Organizations*. J. Wiley & Sons.

Segmentaciones del movimiento de la mejora de la eficacia escolar: Aportes a la teoría de este campo de estudios

Manuel Octavio Sánchez¹

Resumen

A más de cinco décadas de la génesis del movimiento de la mejora de la efectividad escolar, la cantidad de contribuciones que lo constituyen no es menor. Son provenientes de tradiciones que, desde distintas aunque confluyentes miradas, buscan explicar con un mismo prisma la escuela y su efectividad, no enfocan ni explican el movimiento. Cinco décadas que construyen una historia que al ser segmentada facilitan su comprensión y estudio. Existen formas alternativas de segmentación a la conocida división por etapas del movimiento de la efectividad de la mejora escolar. Los componentes tradicionales que dividen la historia de este movimiento son las etapas de la *efectividad escolar*, *mejoramiento escolar* y *mejoramiento de la efectividad escolar*. Si se atiende a como segmentar el macizo de aportaciones que componen el movimiento, la literatura presenta otras formas, basadas en criterios distintos al de etapas históricas, entre estas formas se encuentran los criterios referentes a el lenguaje de origen, la epistemología y tradición. Por medio de una metodología que revisa la literatura, se aborda el objetivo de dar cuenta de distintos modelos de segmentación para este movimiento. Por resultado se encuentra que las segmentaciones se componen de niveles, que a una mayor cantidad de niveles mayor es la precisión, finesa y diversificación. Cuatro son las segmentaciones que se obtienen de la revisión, dividen el movimiento según lenguaje de origen, teoría, corriente e intervalos de tiempo. Considerando que las tradicionales etapas del movimiento se han estabilizado y que no se han originado nuevas corrientes en su interior, podría la introducción de un modelo de clases híbrido presencial y virtual post pandémico ser el inicio de una nueva línea vectorial la que se constituya en una nueva corriente de estudio.

Palabras claves: escuelas efectivas, escuela eficaz, escuela mejorada

Abstract

More than five decades after the origins of the movement to improve school effectiveness, the number of contributions is large; it comes from traditions that, from different perspectives, although converging, explain the school from the same point of view.

There are alternative forms of segmentation to the well-known division into stages of the movement to improve school effectiveness. The traditional components that divide the history of this movement are: the stages of school effectiveness, school improvement, and school effectiveness improvement. If we consider how to divide the great amount of contributions that make up the movement, the literature presents other forms, based on criteria such as language, epistemology, and tradition.

By a methodology that reviews the literature, the objective of giving an account of the different models of segmentation of this movement is addressed. As a result, it is observed that they are made up of levels, that a greater number of levels provides greater precision, fineness and diversification. There are four segmentations presented, divided according to language, theory, school of thought and time intervals.

Considering that the traditional stages of the movement have become steady, without originating new waves, the introduction of a hybrid virtual and face-to-face post-pandemic class model could be the beginning of a new trend in this field of study.

Keywords: effective schools, efficient school, improved school

¹ Manuel Octavio Sánchez - Ingeniero industrial (UTFSM), doctor en Educación de la Universidad Alcalá (UAH). Ha publicado sobre retención y deserción universitaria, clima de aula y factores asociados al rendimiento escolar. Es docente de Estadísticas y Metodología de la Investigación en la educación superior chilena y colaborador de la Unidad de Postgrado de U. Católica «Nuestra Señora de la Asunción» de la Unidad Pedagógica Carapeguá, Paraguay.
octaviosanchezaviles@gmail.com, man.sanchez@uc.cl

Introducción

Durante el segundo lustro de la década de los años sesenta se produce el inicio de la tradición de investigación sobre la escuela eficaz. El estudio *Igualdad de Oportunidades Educativas (Equality of Educational Opportunity [EEO])* de Coleman *et al.* (1966) en los Estados Unidos ha sido considerado el hito de inicio de dicha tradición. El estudio de Coleman concluyó que existía una baja influencia por parte de la escuela en el rendimiento de los estudiantes, lo que causaba fuertes reacciones en diversos sectores de la población (Weber, 1971). Así, los inesperados hallazgos fueron motivo de controversia, discutidos ampliamente en círculos académicos y políticos, como también fueron el punto de partida en muchas y nuevas investigaciones. A más de medio siglo, es posible afirmar que el efecto de la escuela existe y que su magnitud no es menor. También es posible sostener que las escuelas solo tienen éxito en la medida que contrapesan los efectos de los factores de origen de los estudiantes. Estos son los antecedentes más generales, que abren y parcialmente cierran el devenir del movimiento de la mejora de la eficacia escolar.

Pasadas más de cinco décadas, muchas iniciativas indagan el universo de contribuciones y el desarrollo que ha tenido el movimiento de la mejora de la eficacia escolar, intentando subdividirlo en tradiciones, corrientes o períodos que faciliten su estudio. Los esfuerzos que han buscado: igualar oportunidades, mejorar la calidad, disminuir las brechas y encontrar factores y procesos que permitan mejorar la escuela constituyen un macizo de trabajos que, como todo, no siempre ha sido analizado desde una única perspectiva. Diversos trabajos presentan distintos modos o criterios que segmentan el conjunto de las indagaciones de este campo, aportan con ello distintas angulaciones a la teoría, entre otros, es el caso de González (2015), Cornejo y Redondo (2007) y Maureira (1997).

No es menor la cardinalidad del universo de contribuciones que conforman el campo de investigación que se aboca al mejoramiento y la efectividad escolar. Por tal razón, para abordarlo es necesario adoptar criterios que permitan su reducción. Para dividir tal universo se han definido tradiciones de estudio, las que, en su interior, presentan subdivisiones conocidas como *subtradiciones* o *corrientes*. Estas

no se circunscriben y encapsulan en un espacio incomunicado, sino que más bien unas con otras se vinculan en un espacio dinámico y de conexión. Tanto las segmentaciones como los criterios de división aportan distintas visuales que permiten observar un mismo objeto en el que se presentan lo global desde sus componentes y los componentes desde lo global.

En este artículo se ha buscado responder la siguiente interrogante principal de investigación: ¿qué segmentaciones se han realizado sobre el movimiento de la mejora de la efectividad escolar? A su vez, esta se desagrega en tres preguntas secundarias: ¿cuáles son algunos antecedentes generales del movimiento de la mejora de la eficacia escolar?, ¿cuáles segmentaciones del movimiento de la mejora de la efectividad escolar se encuentran presentes en la literatura? y ¿cuáles son las aportaciones e implicancias de dichas segmentaciones?

Justifican este trabajo los siguientes argumentos. Un primer orden de consideraciones se refiere a que entrar en la literatura referente a la escuela efectiva y su mejoramiento sintoniza con la preocupación general y transversal por la búsqueda de mejores resultados y de una mayor calidad educativa. Una segunda consideración guarda relación con que la presentación de distintas tradiciones y corrientes de este campo, reducidos por diversos criterios, permite ciertas panorámicas particulares, por una parte, la visual específica utilizada en la lógica de reducción de cada una de ellas y, por otra, una visión integral: ambas perspectivas configuran condiciones para que tal realidad se deje entrever a quienes la estudian. Una tercera y última consideración se refiere a la contribución teórica de este trabajo, que presenta una variedad de segmentaciones al movimiento de la mejora de la eficacia escolar.

Para dar respuesta a las interrogantes, el presente trabajo se encuentra estructurado en tres componentes. En el primero, se presentan algunos antecedentes generales del movimiento de la mejora de la eficacia escolar. En el siguiente, se da cuenta de algunas segmentaciones del movimiento de la mejora de la efectividad escolar presentes en la literatura. En el tercero y último, se aborda el análisis de las aportaciones e implicancias de dichas segmentaciones.

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar

A finales de la década del sesenta se presentaron tendencias deterministas que otorgaban a los antecedentes familiares la explicación del rendimiento del estudiante (Coleman *et al.*, 1966). Coexistentemente, se encontraban presentes las tesis jansenistas sobre la heredabilidad de la inteligencia. Estas ideas tuvieron repercusiones en la sociedad y el pensamiento de aquella época. En los primeros años de vida de este movimiento, existía una tendencia pesimista que rondaba en la sociedad respecto a las posibilidades que tenía la escuela, pesimismo que se reforzaba por la percepción del fracaso de las políticas y reformas educativas, como también del fracaso de educar a la población vulnerable de aquella época (Edmonds, 1979). En los trabajos de los primeros autores de este movimiento se intentó demostrar la existencia de escuelas infrecuentemente efectivas que podían incidir sobre el rendimiento del estudiante; tal es el caso de las investigaciones de Weber (1971), Klitgaard & Hall (1973) y Edmonds (1979). Existía un pensamiento generalizado que sostenía que la escuela no podía incidir en el progreso de sus estudiantes. Bajo este contexto es que la corriente investigativa va a conformar un campo de investigación educativa con un perfil bien particular.

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar posee un perfil caracterizado por los siguientes aspectos: posee como protagonista a la escuela, desplaza al estudiante y al profesor, releva como objeto de estudio al centro educativo. Confluye en una serie de factores acuñados en conceptos originales y propios, pues el macizo de contribuciones ha sido generado desde una diversidad disciplinar y metodológica (Cornejo y Redondo, 2007): El tener aciertos en sus respuestas ha permitido que sea campo de mucho provecho.

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar se gesta en el pensamiento de aquella época, del cual un vestigio es que la atribución en el mundo occidental al éxito o fracaso escolar es sobre las habilidades de los estudiantes, mientras que la atribución asiática se realiza sobre el esfuerzo. En una de estas miradas, el éxito proviene desde cómo se nace, en cambio, en la otra, desde lo que se hace. Una implicancia de esta última apreciación es que el esfuerzo y la perseverancia son factores importantes, otra es que la escuela coopera y

provee de las condiciones que encausan el trabajo y la persistencia. Con todo, este movimiento va a trasladar la mirada desde el estudiante y sus antecedentes de contexto, para enfocar al factor escuela, aunque no sin estos.

Al considerar, por un lado, la escasa amplitud temporal de vida, que no excede a las seis décadas, y, por otro, el robusto cúmulo de indagaciones que la componen, es posible hacerse de una panorámica acerca de la frecuencia de las contribuciones. Sin sus aportes, las escuelas estarían a tuestas, con ello tardarían más en mejorar, habría mayor injusticia y la brecha educativa sería menos posible de recuperar (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014). Todos estos aspectos dan cuenta de que ha sido campo de mucho provecho.

Segmentaciones del movimiento de la mejora de la eficacia escolar

Al universo de contribuciones al movimiento de la mejora de la eficacia escolar es posible adscribirle el término *infinito*. Por tal razón, para asirlo es necesario adoptar criterios que permitan reducirlo y con ello faciliten abordarlo. Las reducciones permiten la subdivisión y clasificación. Cada una de las tradiciones y sus corrientes, que resultan de la segmentación, no se limitan y encasillan individualmente en un espacio exclusivo y aparte, sino que, más bien, existen vínculos que hacen que cada casilla se conecte con otra.

En este título se procede a dar cuenta de cuatro segmentaciones presentes en la literatura sobre el movimiento de la mejora de la eficacia escolar. Un lenguaje y origen común, teorías y enfoques, movimientos y periodos cronológicos son los criterios desde los cuales se realizan las cuatro segmentaciones. La primera segmentación subdivide el movimiento en dos grandes tradiciones: la anglosajona y la francesa. La segunda lo subdivide según las teorías que se encuentran en la base y que se enfocan en diferentes objetos. La tercera subdivisión descompone en movimientos a la escuela efectiva y la escuela mejorada; la cuarta y última segmentación presenta una subdivisión según intervalos cronológicos.

Segmentación en tradiciones anglosajona y francesa

Un criterio de reducción del universo de estudios de este campo, utilizado por Maureira

(1997), arroja dos tradiciones claramente diferenciables en función de sus características: la primera denominada *tradición anglosajona* y la segunda *tradición francesa*. Algunas de las características más sobresalientes son las siguientes: utilizan un mismo lenguaje para presentar los informes de investigación, ya sea inglés o francés; proceden de grupos de países distintos, un primer grupo de Estados Unidos o Inglaterra y un segundo de Francia o Bélgica; estudian sistemas educativos con diferentes grados de centralización, el sistema educacional federado por estados ya implica descentralización, lo que significa administraciones y currículums distintos, contrastantemente, el sistema francés es centralizado, caracterizado por «*L'école unique*» [la escuela única]; dirección de las indagaciones: el primero centrado en lo educativo y el segundo hizo foco en lo social; idiosincrasia: en un caso arraigada desde lo práctico y en el otro desde lo racional. Tal cúmulo de características hacen que sea posible distinguir la tradición de estudios anglosajona de la francesa.

Si bien es cierto que ambas tradiciones de investigación son claramente diferenciables, no resultan homogéneas en su interior, pero a pesar de esto, es posible entrever aspectos comunes que posibilitan agrupaciones secundarias. De aquí que, al interior de la tradición de investigación anglosajona se observen dos subtradiciones distintas: una es la corriente que investiga la efectividad escolar y la otra se encarga del mejoramiento escolar. La primera corriente se basa en la evidencia y en la investigación porque, en el fondo, lo que se pregunta es: ¿cuáles son los factores que tienen en común escuelas que son efectivas? Las múltiples respuestas a tal interrogante han sido conocidas como el *movimiento de escuelas eficaces*. La segunda corriente es conocida como *el movimiento de la escuela mejorada*; tal corriente es más práctica, parte preferentemente de aquello que se encuentra en las escuelas y menos en la investigación y la pregunta que levanta es la siguiente: ¿cómo se

es muy difícil la extrapolación de sus hallazgos a realidades distintas, sin embargo, provee de una profundidad que la primera corriente no puede dar.

puede mejorar una escuela en el tiempo? (Muñoz, 2008). Por otra parte, en la tradición francesa es posible observar dos corrientes secundarias: la investigación de entrada y salida y las investigaciones de procesos. La subdivisión que se logra es con base en una lógica similar a la aplicada en la tradición anglosajona. Por tanto, las interrogantes que se plantean en estas corrientes de tradición francesa son parecidas a las mencionadas en la tradición anglosajona.

En el interior de la tradición anglosajona, las diferencias entre los movimientos escuela efectiva y escuela mejorada son observables a través de varios aspectos, Maureira señala algunos:

a) Los tipos de datos y sus fuentes. En la corriente de la escuela efectiva, la observación es sobre las entradas y las salidas, esto es, sobre las características de los estudiantes, los recursos con que cuenta la escuela y los niveles que alcanzan dentro de los resultados del sistema. El primero corresponde a factores no escolares y los siguientes a corresponden a resultados de aprendizajes, aunque ambos sean cuantitativos. En cambio, el movimiento de la escuela mejorada se centra sobre los procesos ocurridos en la escuela y en el aula, por tanto, existen muchas observaciones cualitativas.

b) Las metodologías utilizadas al analizar los datos. El movimiento escuelas efectivas intenta dilucidar la existencia y describir los vínculos que pudiesen existir entre los datos de entrada y los de salida. En la otra corriente, la atención se centra en los procesos de aprendizaje que ocurren al interior del aula, en la denominada *caja negra*.

c) Las características que se derivan del uso de métodos diferentes de indagación. Ambas corrientes son útiles para comprender realidades diferentes, muchas de las diferencias entre los estudios de ambas corrientes hallan su origen en las características de los métodos de indagación utilizados. Una de las críticas que se hace es que, en la segunda corriente,

Tabla 1 Características de las tradiciones anglosajona y francesa

Tradición Anglosajona	Tradición Francesa	Foco de observación	Características	Pregunta
Movimiento de la escuela efectiva	Corriente entrada y salida	Es en las entradas y las salidas.	Entradas, sobre todo en lo que se refiere a los tipos de alumnos y recursos. Salidas son los resultados del sistema.	¿Qué factores hacen que una escuela sobresalga?
Movimiento la escuela mejorada	Corriente investigación de procesos	Es sobre los procesos ocurridos en la escuela y en el aula.	Estudios de investigación sobre los procesos. Ejemplo es El «efecto curso» y el «efecto establecimiento»	¿Cómo se mejora una escuela en el tiempo?

Nota: Elaboración a partir de Maureira

Al interior de la tradición francesa, según Maureira, es posible observar dos corrientes que la constituyen: la investigación de entrada y salida y las investigaciones de procesos; la subdivisión la realiza según la misma lógica que se aplica en la tradición anglosajona. La investigación de entrada y salida, en la tradición francesa, corresponde a trabajos de tipo cuantitativo, a gran escala, realizados normalmente por organismos internacionales o entidades gubernamentales. Utiliza la información de las características de los estudiantes y los resultados de los procesos de enseñanza, comparándola según diferentes ítems; entre ellos, algunos frecuentemente utilizados son: años, regiones o clases sociales. Las muestras de gran tamaño intentan la búsqueda de la representatividad muestral, suelen generar *rankings* y dan cuenta tanto de éxitos como fracasos. Poseen un alto grado de formalidad lo que les otorga su validación.

En cambio, la investigación de procesos correspondiente a la segunda corriente en la tradición francesa, el centro de la preocupación es la explicación y la descripción de los hechos, donde las estadísticas no están presentes ni son las herramientas de análisis principales y se distinguen, además, por el tipo de informe: se presentan bajo el tipo monográfico característico de la antropología. Maureira plantea que Meuret (1992) da cuenta de las limitaciones de la investigación cuantitativa. Estas limitaciones son compartidas por muchas de las investigaciones del mismo tipo. Revela la inexistencia de indicadores que permitan saber acerca de los siguientes aspectos: la evolución longitudinal de los conocimientos en los estudiantes, los efectos en el desarrollo de la personalidad o de la ciudadanía, los conocimientos o competencias que conservan los estudiantes a los años de egreso, el grado de utilización real que hacen los individuos de las competencias adquiridas, posteriormente, en su vida personal como pro-

fesionales. A su vez, las limitaciones correspondientes a la investigación de procesos corresponden a qué tan representativas son. La cardinalidad de unidades de estudio en ambos métodos es distinta y de esta situación es que, al igual que en la corriente de procesos de la tradición anglosajona, se observa una debilidad en la posibilidad de extrapolación.

Segmentación según el criterio de enfoque y teoría

Un segundo tipo de segmentación es el que presentan Cornejo y Redondo (2007), quienes subdividen el universo de investigaciones que abordan la eficiencia y mejoramiento escolar en un trío de segmentos. Tales divisiones son el resultado de aplicar un criterio que se entiende, en primer lugar, por el objeto o foco de estudio y, en segundo lugar, por el marco epistemológico en el que se basa el estudio. Las divisiones que resultan, las denominan *tradición de estudios*. Las siguientes son las que mencionan: la primera tradición de estudios corresponde a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en las teorías constructivistas del aprendizaje por reestructuración; la segunda tradición de estudios es la que intenta comprender la dinámica de la escuela y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior, entendiéndola como sistema complejo, y, por último, la tercera tradición de estudios es la se centra en la escuela o el sistema y su interés es la eficacia escolar.

Las tres grandes tradiciones de estudio poseen corrientes en su interior. En la tradición que enfoca aprendizaje y procesos de enseñanza se encuentra ausente tanto el afán comparativo como la ordenación jerárquica de la importancia de los factores asociados, y si bien Cornejo y Redondo no proponen subdivisiones a partir de Serrano y Pons, es posible proponer las siguientes categorías:

a) Estudios que se basan en el constructivismo cognitivo basados en la teoría de Piaget.

b) Estudios que utilizan el constructivismo sociocultural de bases vygotkianas.

c) Estudios basados en el construccionismo social de Berger y Luckmann (2001), en este el conocimiento se alcanza por prácticas discursivas.

La segunda tradición enfoca la dinámica compleja de la escuela y los procesos de aprendizaje. En esta se encuentra presente una mirada de interrelación entre procesos no lineales de carácter cultural. Destacan en su interior estas tres corrientes:

a) Los estudios de la mejora escolar.

b) Los estudios de la micropolítica escolar

c) Los estudios centrados en los procesos culturales de la escuela.

En la tercera tradición de estudios que enfoca la eficacia escolar se caracterizan por la medición de magnitudes y construcción de indicadores. En ella las pruebas estandarizadas y los cuestionarios juegan un papel relevante. A partir de un trabajo de Scheerens (1999), se mencionan las siguiente cinco áreas de investigación que componen esta tradición:

a) Estudios de productividad escolar más bien en el campo de la economía de la educación.

b) Estudios de evaluación del impacto de programas compensatorios.

c) Estudios de escuelas inusualmente efectivas.

d) Estudios de productividad escolar enmarcados en estudios de eficacia docente.

e) Estudios de igualdad de oportunidades educacionales.

Tabla 1 Características de las tradiciones, subdivididas según la teoría en la cual se basan

Tradición	Foco	Teorías	Contexto	Corrientes	Exponentes
Estudios sobre procesos enseñanza y aprendizaje escolar, basados en teorías aprendizaje "reestructuración".	Procesos aprendizaje relevantes significativo, mediación, sentido y pertinencia social.	Constructivistas del aprendizaje.	Aula	Constructivismo cognitivo piagetiano. Constructivismo social cultural yigotskyano. Construccionismo social sobre prácticas discursivas de Berger y Luckmann (2001).	Informe Plowden (1967). Coll y otros (2001), (1993). Braslavsky (2004). Pozo (2001), (1996). Rogoff (1993). Bacaicoa (1998). Aznar y otros (1992).
Estudios sobre dinámica compleja de la escuela y procesos de aprendizaje que ocurren en su interior.	Procesos y resultados de aprendizajes.	Sistemas complejos.	Centro educativo y procesos de aprendizajes.	Mejora escolar. Micropolítica escolar. Procesos culturales de la escuela.	Hopkins y Lagerweij (1997), Bolívar (2000). Ball (2001), Bardisa (1997). Fullan y Hargreaves (2002). López, Assael y Newmann (1983).
Estudios sobre eficacia escolar.	Centro educativo y factores asociados a la eficacia escolar.	Gestión eficacia escolar.	Centro y sistema educativo.	Productividad escolar. Evaluación programas compensatorios. Escuelas inusualmente efectivas. Igualdad oportunidades. Eficacia docente.	Espínola (2000), McEwan y Carnoy (1999), Mizala et al (200). Scheerens (1999), Carlson (2000a). LLECE (2002), Bellei y otros (2004), Edmonds (1979), Weber (1971), Brookover y Lezote (1977). Scheerens (1999), Coleman (1966). Slavin (1996), Arancibia (1991).

Nota: Elaboración a partir de Cornejo y Redondo (2007).

Las tres grandes tradiciones de estudio sobre factores y variables asociados al aprendizaje escolar utilizan distintos enfoques. Sus enfoques son desde teorías distintas: la teoría constructivista, la teoría de los sistemas adaptativos complejos y la teoría de la eficiencia escolar. Las tradiciones se desarrollan sobre locaciones educativas distintas: la primera es sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, la siguiente es sobre la dinámica de la escuela y los procesos de aprendizaje y la tercera se desarrolla en la escuela y/o

el sistema educativo. Las tradiciones de estudios conciben de distinta manera el conocimiento y aprendizaje, tanto como la interrelación y secuenciación de las variables que inciden.

Segmentación según el criterio referente a corrientes de investigación

La Agencia de Calidad de la Educación del Ministerio de Educación de Chile utiliza una tercera taxonomía que resulta de aplicar un criterio distinto a los presentados. La división

del universo de contribuciones del movimiento de la mejora de la eficacia escolar, en este caso, se realizada bajo el criterio de las corrientes de investigación que se distinguen en su desarrollo. Las corrientes que la han conformado corresponden a un primer movimiento, el de eficacia escolar, y a un segundo movimiento, el del mejoramiento escolar. Ambas corrientes van a confluir en un tercer movimiento teorico-práctico, el que, además, va a englobar toda la tradición de estudios: es el denominado movimiento de la mejora de la eficacia escolar.

En el primer movimiento, el modelo de la eficacia escolar se caracteriza por que son los expertos externos a la escuela quienes definen los lineamientos a seguir. Esta modalidad deja fuera, por tanto, a la comunidad educativa, pero también excluye a las particularidades del contexto al momento de la toma de decisiones. El modelo de investigación, desarrollo, difusión y adopción (IDDA) representa al sistema de decisiones utilizado en ese momento. Las decisiones se originan en los niveles jerárquicos superiores del sistema escolar externo a la escuela y la implementación se realiza en el nivel de base del organigrama sistémico, esto es, al interior de la escuela. Pese a que en esta etapa se realizaron variadas contribuciones, no se lograron avances al nivel de las expectativas. Tal circunstancia hace que el movimiento comience a decepcionar y, como contrapeso, surge el movimiento de la mejora de la escuela.

El movimiento de la mejora de la escuela, a diferencia del modelo de escuelas eficaces, incorpora como actores de mayor relevancia a los miembros de la comunidad educativa. Así, la escuela pasa a ser la protagonista de la toma de decisiones, como también del cambio. Los proyectos de innovación abrazan los contextos, recursos y alianzas estratégicas propias de los centros educativos, el enfoque en la mejora se realiza desde los intereses genuinos que poseen las comunidades. Las expectativas, los programas de cambio que se

implementaban, permiten tanto la motivación como la participación por parte de quienes integran las comunidades educativas, aunque estos proyectos, no necesariamente, se vinculaban con la búsqueda de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La pluralidad y divergencia tanto de los intereses como de las prioridades que dirigían a las innovaciones implementadas en los centros escolares producían una variedad de resultados, que en general no incidían en el aula. Es por esta razón que no se logra una mejora generalizada de los aprendizajes a nivel de sistema educativo.

En el segundo movimiento se logran, como producto, marcos teóricos y conceptuales acerca de la eficacia y el mejoramiento, como también se logra la identificación de factores de efectividad escolar ubicados en niveles o unidades sociales. Este segundo movimiento concibe niveles sociales diferenciados de los cuales emergen factores asociados característicos. Los niveles sociales que distingue son los siguientes: el nivel menor, aunque directo correspondiente al aula, el nivel intermedio, que corresponde al institucional, y un nivel más amplio y a la vez alejado, que corresponde al contexto. Centra su trabajo en identificar los factores asociados a la eficacia escolar sobre la indagación de factores de éxito, que les son propios a los niveles mencionados. No solo este movimiento fue reconocido por la generación de un marco teórico y conceptual que incluyera definiciones y evidencia propia de este campo, sino que por los aportes desarrollados en las indagaciones para el mejoramiento del centro educativo. El trabajo que se realizó en esta línea entrega por resultado seis determinantes de la efectividad escolar: en el nivel social correspondiente al aula mencionan tres factores: foco en el aprendizaje, clima de aula y convivencia y expectativas sobre el estudiante. En el nivel organizacional se encuentran el liderazgo escolar y el monitoreo de los procesos internos. Por último, en el nivel de contexto se estudian la participación parental y los antecedentes de la familia.

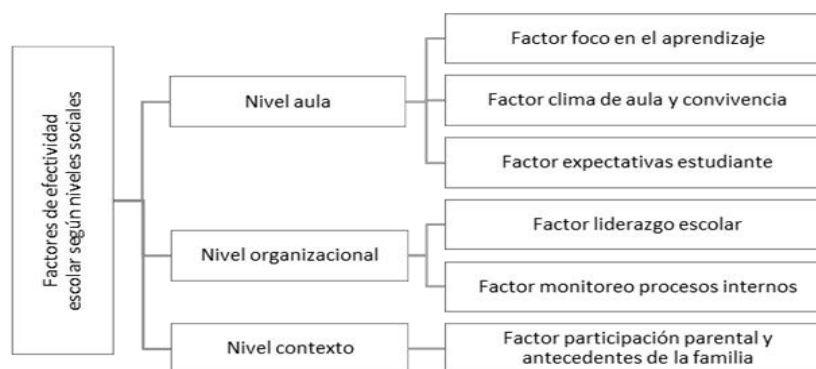


Figura 1. Factores de efectividad escolar que presenta el movimiento de la mejora escolar. Elaboración a partir de Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Una tercera etapa, según el documento, la constituye la línea de investigación que se desarrolla entre finales de la década de los años noventa y del siglo XX. En dicho momento surge el movimiento teórico-práctico de la mejora de la eficacia escolar, que integra no solo al movimiento de las escuelas eficaces, sino que también al movimiento de la mejora escolar. Adicionalmente, integra un enfoque que utiliza a elementos internos y externos a la escuela. Los elementos internos consideran el enfoque hacia la mejora de los procesos y de los resultados educativos; además, considera los espacios colaborativos entre docentes que incluyen la motivación y expectativas de la comunidad. Por elementos externos va a considerar el contexto, los recursos asignados y las alianzas estratégicas que establece el centro educativo.

Segmentación según el criterio etapas temporales cronológicas

Una cuarta taxonomía se presenta en González, quien divide el universo de aportaciones en cinco intervalos cronológicos, y cada uno de ellos se encuentra relacionado con una década determinada. Así, la primera coincide con la década del sesenta en el siglo XX y la última coincide con la primera década del siglo XXI. Enfatiza que la organización de la investigación subdividida en clases cronológicas permite conocer el desarrollo histórico, aproximarse al campo de estudio, entender los intentos de los investigadores para identificar aquellos factores específicos de la escuela y comprender el contexto histórico y social colindante con el desarrollo de las ciencias sociales.

La primera etapa concierne al momento previo a la constitución del campo de investigación. Se desarrolla en el intervalo que comprende a los años anteriores de la década de los sesenta del siglo XX. En esta etapa la indagación se ocupaba de la eficacia docente e incluye estudios sociológicos sobre la escuela y la reproducción social.

La segunda etapa coincide con la génesis de la investigación sobre la eficacia escolar. Corresponde al intervalo de la década de los años setenta y es conocida por el estudio de las escuelas prototípicas. Los trabajos más conocidos son los de Weber (1971), los de Klitgaard y Hall (1973), investigaciones que plantean los primeros factores de la eficacia escolar, y los trabajos de Edmonds (1979), que corresponden a una de las primeras revisiones de la literatura en búsqueda de patrones comunes.

La tercera etapa corresponde a la constitución y consolidación del campo de investigación. Se ubica en el intervalo que comprende la década de los años ochenta. Las indagaciones de aquella época logran delimitar intereses, encuadres teóricos y metodológicos y enfocarse en la búsqueda de factores asociados al rendimiento. En esta línea de trabajo, las indagaciones de Mortimore (1988) y de Teddlie y Stringfield (1993) aparecen como los trabajos más representativos.

La cuarta etapa es en la que se combinan los movimientos teórico-prácticos de la mejora de la escuela y la investigación sobre eficacia escolar. Se desarrolla en el intervalo correspondiente a la década de los años noventa. En esta etapa se fusionan los dos movimientos de las etapas anteriores en uno solo; a este último se le conoce como el movimiento de la

mejora de la eficacia escolar (Effective School Improvement [ESI]). Los avances en la meto-

dología proporcionados por los análisis multi-nivel van a ser la herramienta estadística en la indagación de este tipo.



Figura 2. Intervalos cronológicos presentados por González (2015) Elaboración a partir de Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Por último, la quinta etapa, el movimiento toma reconocimiento, se desarrolla en el intervalo de la década que parte del año 2000 en adelante y cuenta con el reconocimiento de la comunidad científica. El vectorial de desarrollo busca fortalecer aún más los vínculos con el movimiento práctico de la mejora de la escuela. Algunos autores que cita González

(2015) son los siguientes: Creemers (2002), Scheerens (2000) y Reynolds y Teddlie (2000).

Las segmentaciones anteriores son posibles de resumir en una sola matriz múltiple que contiene en sus entradas varios de los criterios de subdivisión

Tabla 2 Síntesis de las diferentes segmentaciones y sus características

Periodo	Etapa	Tradición Anglosajona o tradición francesa	Características
Anterior a los años '60	Primera etapa	Momento previo a la constitución del campo.	Estudia eficacia docente desde la sociología sobre la escuela y la reproducción social.
Década de los años '70	Segunda etapa	Movimiento de la escuela efectiva, Corriente entrada salida,	Coincide con la génesis de la investigación sobre eficacia escolar. Conocida por el estudio de las escuelas prototípicas.
Década de los años '80	Tercera etapa	Movimiento de la escuela mejorada, Corriente investigación de procesos	Constitución y consolidación del campo de investigación. Delimitan intereses, busca factores asociados al rendimiento.
Década de los años '90	Cuarta etapa	Movimiento mejora de la efectividad escolar,	Se combinan los movimientos teóricos prácticos de la mejora de la escuela y la investigación sobre eficacia escolar.
Posterior al año 2000	Quinta etapa	Momento actual de consolidación.	Fortalece vínculo con movimiento práctico de la mejora escolar. Toma fuerza y reconocimiento de la comunidad científica.

Nota: Elaboración propia.

Análisis de las aportaciones e implicancias de las segmentaciones

Las segmentaciones presentadas poseen distintos niveles que se dan en una primera instancia por una división y en segunda por una subdivisión. A su vez, nacen de criterios que permiten generar las fracciones. Entre los cuatro casos presentados, existe uno de ellos que utiliza el criterio de división por períodos

temporales, en la que solo se realiza una primera división sin que se presente luego una subdivisión. En cambio, en las otras tres segmentaciones se realiza una segunda división. Las subdivisiones, en los distintos métodos, son posibles de realizar por medio del mismo criterio utilizado en la primera división o por otro criterio distinto, pues en las segmentaciones presentadas las subdivisiones no se realizan manteniendo el mismo criterio. Así, se visualizan divisiones principales y secundarias

o solo la principal, y el criterio con que se realiza la división es distinto al criterio que utilizan en la subdivisión.

Las divisiones pueden darse con una mayor fineza o, por el contrario, con una subdivisión más amplia. Mientras mayor sea la cantidad de segmentos resultantes, más fina será la división. Con una mayor fineza se disminuye la amplitud de los segmentos resultantes. De las segmentaciones estudiadas, la que se realiza a partir del intervalo temporal es la que presenta una mayor fineza. La subdivisión más amplia es la que divide según el lenguaje de origen (anglosajona o francesa). La división por teorías divide en mayor cantidad de segmentos que la anterior (estudios sobre procesos de enseñanza y aprendizaje escolares basados en las teorías constructivistas, estudios que intentan comprender la dinámica de la escuela y los procesos de aprendizaje, ya que la entienden como sistemas complejos y estudios centrados en la escuela desde la eficacia escolar): posee una riqueza que permite observar desde una perspectiva distinta el universo en estudio.

Algunas situaciones observadas respecto de la división y subdivisión son las siguientes. Como criterio tácito de división, los límites espaciotemporales se presentan tras el criterio de división según lenguaje. La división por lenguaje aplica un criterio primario: el lenguaje, que a su vez es un criterio espacial o geográfico, ya que se refiere a ciertas zonas geográficas, la anglosajona o la francesa. La división por movimientos es aplicada en un solo caso, en otros casos aparece como subdivisión secundaria. En la división por teoría se aplican dos criterios de división, uno primario y otro secundario.

Los movimientos se desarrollaron en no más de una década. El movimiento que los consolida se totaliza en cerca de cinco décadas, y así promedia un cálculo bien simple: cada diecisiete años se han producido las versiones de las corrientes. Podrían levantarse las siguientes interrogantes, considerando que el último segmento posee cerca de veinte años: ¿se ha estabilizado el campo de investigación?, ¿estamos próximos al inicio de una nueva corriente en este campo de indagación?

Hasta antes de la pandemia, nos encontrábamos considerando a los factores emocionales y de la convivencia escolar como factores poderosos de mejoramiento de la eficacia escolar. Sin embargo, la pandemia COVID-19 ha

tenido implicancias en los sistemas educativos, la escuela y sus actores. Por un lado, las relaciones de clima de aula y convivencia dejan de tener la misma impronta que tenían, como también lo hace el clima organizacional. La realidad del aula en la escuela es distinta a la realidad virtual. El impacto tecnológico y la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender tal vez se inserten de mejor manera y permitan un modelo híbrido al término de la pandemia, uno que implique aula presencial y aula virtual. Con ello se presentan modificaciones en los contextos en los cuales se encuentran los factores de interrelación. Por otro lado, la importancia de los medios tecnológicos o las TIC que el docente y estudiante deben tener para la conexión y sus clases cobran relevancia en estas nuevas formas que prescindan del aula presencial. ¿Nos encontramos ante un posible punto de inflexión en la forma que conocemos a la escuela, pero que además puede implicar una nueva corriente en este campo de investigación? ¿En caso de darse este escenario, los factores tecnológicos cobrarán importancia? ¿Hasta cuál nivel será posible soslayar sus efectos o, simplemente, todo seguirá igual?

No siempre la pluralidad de intereses de los actores y comunidades educativas resulta convergente. Generar proyectos con focos distintos al que busca impacto en el aula pueden ser también alternativas razonables. El enfoque exclusivo en los resultados académicos implica la carencia de una visión integral acerca del mejoramiento escolar, ya que no se disponen en foco otros aspectos, también relevantes, como son los formativos, valóricos, sociales y afectivos. Muchas veces enfocarse en lo instructivo requiere de medios, infraestructura y, en ciertas ocasiones, precede a los enfoques de rendimiento. Entonces, cuando la pluralidad de objetivos se diversifica, es posible que se privilegien caminos, coexistentes e incluso disyuntivos, al problema de mejorar los aprendizajes. En este sentido, estudios demuestran que no es verdad de Perogrullo que la instrucción académica sea el objetivo central de la educación. Muchos docentes privilegian valores y la preparación afectiva y social por sobre lo instruccional. Esta debe ser una lección para tener en cuenta en las comunidades educativas.

A más de cincuenta años de la génesis del movimiento de la mejora de la eficacia escolar, los factores asociados a las escuelas efectivas son mencionados en medio siglo por la

investigación escolar. Algunos incluso poseen una preexistencia, cabe señalar, que la densidad de la fundamentación y evidencia tras cada uno de estos factores ha aumentado gradualmente. Trabajar y obtener las potencialidades de cada uno de estos factores es crucial al momento de intentar relevar el efecto de la escuela.

Al considerar el contexto del informe Coleman, muchas de las situaciones de ese entonces están presentes hoy. Particularmente, en América del Sur los factores de origen siguen estando presentes con mayor presencia que el efecto escuela; esta idea incluye la explicación de los resultados a partir de los antecedentes familiares. Para lograr verdaderos avances educativos, el efecto escuela debe contrapesar los factores de origen. Las primeras indagaciones de entrada y salida evidenciaron una baja influencia por parte de la escuela en el rendimiento de los estudiantes. Este planteamiento soslayaba el efecto de la escuela y de reconocidos componentes de la calidad educativa.

Hoy, la evidencia dejada por el movimiento de la mejora de la eficiencia escolar permite sostener que la escuela sí es importante y puede inhibir los efectos de los factores de origen. Tras décadas, relevantes aportaciones han mostrado que la escuela efectiva existe. Tal vez sería necesario tenerlo presente en nuestras escuelas, la incidencia de la escuela sobre los aprendizajes y los resultados de sus estudiantes sí es posible, independiente de los antecedentes familiares, que en ocasiones puede ser una buena excusa. Acaso tener presente el efecto escuela ¿no es una buena razón para hacerlo mejor en cada uno de nuestros colegios? Acaso ¿no es un buen aliciente para trabajar con los estudiantes más vulnerables? Acaso ¿no es una buena razón para nuestro progreso?

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Santiago de Chile, Chile.
- Báez de la Fe, B. (enero-abril de 1994). El movimiento de las escuelas eficaces. Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 4.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: National Center For Educational Statistics.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(2), 155-175.
- Edmonds, R. (octubre de 1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership Cemrel Inc.*, 1-10.
- Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la educación en pobreza*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos).
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*(2), 1-2.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos formar. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Mexico, D.F.: SEP/Aorrortu.
- Gillard, Derek. (27 de septiembre de 2012). *Education in England: the history of our schools*. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/>
- González, A. (2015). Universidad Autónoma de Madrid. *Dirección Escolar exitosa en España: Un estudio de caso*.
- Halsey, A., y Sylva, K. (1987). Plowden: historia y perspectiva. *Oxford Review of Education* 13(1).
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE, Volumen* 12(1).
- Heyneman, y Loxley. (1983). The Effect of Primary-School Quality on Academic

Achievement Across Twentynine. *Banco mundial*, 1-36.

Klitgaard, R., y Hall, G. (1973). Are There Unusually Effective Schools? *Rand Corp.*, Santa Monica, 1-37.

Maureira, F. (1997). Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Miralles, J. L. (2013). *Oysiao en el Oasis* . Recuperado de https://oysiao.jlmirall.es/?page_id=1659

Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(1).

Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación* 13(1), 1-20.

Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools*. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/index.html>

Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (13).

Weber, G. (octubre de 1971). Inner-city children can be taught to read: Four successful schools. *Council for Basic Education. CBE Occasional papers*(18), 1-41.



CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

RedAGE Uruguay invita a la comunidad académica nacional e internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista **GestiónArte** <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje “doble ciego” previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com

latindex