



Educación y Futuro

LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

Abril 2024

Nº 50

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



LA DIRECCIÓN
DE CENTROS EDUCATIVOS

Abril
2024

Nº 50



CES

DonBosco
UNIVERSIDAD SALESIANA

Formamos **Educadores**,
Formamos **Personas**

EDUCACIÓN

GRADOS

Educación Infantil

Educación Primaria

Educación Social

Pedagogía

DOBLES GRADOS

Ed. Infantil + Pedagogía

Ed. Primaria + Pedagogía

Ed. Infantil + Ed. Primaria

MÁSTERES

Formación del Profesorado

Psicopedagogía

cesdonbosco.com



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 50

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 50 abril 2024

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y
Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.

Edición digital en
cesdonbosco.com/educacion-y-futuro-numeros-anteriores/

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización
escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente
con los contenidos de los artículos publicados, que son respon-
sabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2024

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Rosario Limón Mendizabal (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB - Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTORA: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Víctor Manuel Cabañero Martín (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Gregorio Pérez Bonet (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco), Juan Carlos Sánchez Huete (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita.

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Juan Carlos Sánchez Huete.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Beatriz Eugenia Grisales (Universidad ICESI de Cali, Colombia), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), Anna Maria Nicolosi (Università di Bergamo, Italia), Ana Lucía Paz Rueda (Universidad ICESI de Cali, Colombia), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Solange Franci Raimundo Yaegashi (Universidade Estadual de Maringá, Brasil), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), Juan José García Arnao (Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital U-TAD), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación, Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en distintos índices y bases de datos: / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* MIAR, Carhus PLUS + 2018, ERIHPLUS, CIRC, IAR Dialnet Métricas, ÍndICE CSIC, DIALNET, IRESIE (IISUE - UAM), Philosopher's Information Center y PSICODOC.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9

TEMA CENTRAL

Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias 15

Educational Leadership and Transformation in Higher Education in Colombia: Guidelines for Competency-Based Microcurricular Design

BEATRIZ EUGENIA GRISALES HERRERA

Gestão Escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira 41

School Management and Pedagogical Practice in Early Childhood Education: Sharing a Brazilian Experience

ALINE APARECIDA DA SILVA, HELOISA TOSHIE IRIE SAITO
Y SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI

Il modello di direzione scolastica in Italia 67

The Model of School Leadership in Italy

ANNA MARIA NICOLSI

El directivo salesiano 91

The Salesian School Administrator

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

Gestión Directiva e Innovación Educativa. La experiencia de una escuela normal mexicana norestense 123

Management Leadership and Educational Innovation. The Experience of a Northeastern Mexican Normal School

PETRA EUFRACIA GONZÁLEZ RIVERA Y ADRIANA DOMÍNGUEZ SALDÍVAR

MATERIALES

- El proyecto de dirección como modelo de liderazgo educativo 145
The Management Project as a Model of Educational Leadership
CRISTELLE IORIO FONTANA Y JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

ARTÍCULOS

- Programa de intervención con apoyo social para reducir
la conducta suicida en adolescentes 195
*Intervention Program with Social Support to Reduce
Suicidal Behavior in Adolescents*
ESTEFANÍA IGARTUA ESCOBAR
- Ejemplo práctico de gamificación para alumnos españoles
de educación secundaria 225
*A Practical Example of Gamification for Secondary
Spanish Students*
REBECA SANZ MONGE

- RESEÑAS** 243

PRESENTACIÓN

LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

Cuando la revista *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* nos invitó a coordinar este monográfico, pensamos en un título que recogiera de forma muy genérica cualquier tipo de dirección educativa. Por eso, nos inclinamos por «La Dirección de Centros Educativos».

La propuesta pretende dar a conocer diversos modelos de la dirección educativa, desde un análisis crítico, de los principales componentes de las instituciones educativas que se ven implicados.

Inicialmente tratábamos de conformar un monográfico que nos acercará a diferentes realidades internacionales, pero también a distintos estilos de dirección competente, donde se involucre a la organización a proyectos innovadores que aporten valor a la sociedad a través de la calidad y la excelencia en la educación.

En la situación educativa actual, más después de estos años de convulsión mundial por la pandemia, la necesidad de mejorar constantemente no es un mero complemento para cualquier organización educativa. La capacidad de las instituciones para aprender no es homogénea. Mientras que unas parecen generar nuevas soluciones desde dentro y adaptarse mejor a las necesidades educativas actuales, otras han ido enquistándose en sus formas de hacer, ignorando estas necesidades.

En este sentido, el aporte de los relatos de este monográfico trata de proporcionar una visión teórico-práctica que permita ejercer las funciones de dirección e identificar y analizar los elementos en los que se han basado esas organizaciones con capacidad de adaptación, las organizaciones excelentes, para que sirvan de modelo.

El artículo de la profesora Beatriz Grisales Herrera, de la Universidad Icesi (Cali, Colombia), bajo el título *Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias*, plantea desde un área de Dirección educativa como es la Decanatura de Innovación Educativa y Fortalecimiento (Universidad Icesi), fortalecer el Proyecto educativo institucional de la

universidad para trazar rutas que orienten al profesorado en el diseño de sus asignaturas, en clave de la mejora continua y la calidad educativa desde una visión de adaptación a los contextos de aprendizaje, lo cual exige replantear la enseñanza. Para ello, se proponen pautas para el diseño micro-curricular en el contexto de la educación superior colombiana, en respuesta a las demandas de un mercado laboral en evolución y a los cambios globales, y que se proyectan en identificar los procesos de aprendizaje que los estudiantes deben desplegar dentro del desarrollo de un modelo educativo por competencias, destacando la importancia de implementar currículos flexibles e innovadores. Y es la dirección educativa quien debe liderar estos movimientos, porque es quien asegura así la calidad de los procesos curriculares a cualquier nivel (macro, meso y micro).

El artículo de las docentes brasileñas Aline A. da Silva, Heloisa T. I. Saito y Solange F. R. Yaeghasi, titulado *Gestão Escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira*, presenta una propuesta de formación colaborativa continua, organizada por el equipo directivo de un Centro Municipal de Educación Temprana. En ella se presentan aspectos de esta formación como un relato de experiencia, y el papel del equipo directivo del centro en este proceso, además de exponer cómo se organizó, se ejecutó y los resultados obtenidos. Se trata de constatar cómo pueden vencerse las debilidades en la formación continua que ofrecen los organismos gubernamentales de Brasil (estadual y municipal), ante temas generales que debieran satisfacer las necesidades de un número importante de profesionales; si estas condiciones no se facilitan, se imposibilita el diálogo y el intercambio de experiencias sobre los desafíos y los retos que se presentan diariamente en la vida escolar. Considerando estas debilidades, y con el firme propósito de indicar posibilidades en el ámbito de la dirección educativa en relación con la impartición de esta formación, se presenta esta alineación colaborativa, organizada por el equipo directivo del Centro de Educación Infantil (CMEI).

La doctora Anna Maria Nicolosi nos habla de la importante, y a la vez compleja, figura de la dirección escolar en el sistema educativo en Italia en su artículo titulado *Il modello di direzione scolastica in Italia*. Describe como en la actualidad este rol se encuentra caracterizado por distintos componentes característicos que lo sitúan en el ámbito de lo burocrático, más centrado en cuestiones administrativas; no obstante, mantiene aspectos relaciona-

dos con el liderazgo educativo-didáctico. A través del relato, la finalidad que se persigue es perfilar la figura de la dirección escolar, así como el estilo de liderazgo que se ejerce en el contexto italiano, desde las tareas que le ocupan, sus responsabilidades de gestión y organización, y la capacidad de planificación donde pivota la innovación y la mejora del contexto educativo en el que opera.

Sería inconcebible obviar un modelo de dirección como el que Don Bosco aportó en su sistema preventivo salesiano, tratándose de una revista salesiana. Para ello, contamos con el artículo *El directivo salesiano*, autoría del responsable de la Coordinación de *Escuelas Salesianas de Europa de los Salesianos Don Bosco*, Antonio Rodríguez López. Con un análisis de diferentes escritos del fundador de la congregación salesiana, se consideran los principales atributos del directivo salesiano y de las relaciones que se establecen con el resto de miembros de la comunidad. El autor se detiene en conferir importancia a la gestión económica, porque solamente si se mueve en unos parámetros óptimos, será productiva. Destaca aspectos importantes que, en ocasiones, pasan desapercibidos en el éxito de un modelo educativo, como lo es el máquetin en la captación del alumnado de un centro. No se debe olvidar el carisma como seña de identidad, por lo cual la vivencia religiosa adopta un papel preponderante en la misión, visión y valores de la institución, y de quien la dirige. Implicarse en el proyecto significa conferir el sentido de pertenencia a la escuela salesiana, y valores como la empatía, la cercanía, o el afecto, se proyectan como cualidades necesarias e indispensables para quien es directora o director en una institución salesiana, muy acorde también con la idea de Don Bosco de su «patio salesiano».

En el elenco de artículos cerramos con el que lleva por título *Gestión Directiva e Innovación Educativa: La experiencia de una escuela normal mexicana norestense*, escrito desde México por Petra E. González Rivera y Adriana Domínguez Saldívar. Su idea central gira en tono al concepto de planificación estratégica, como elemento preciso para que una institución educativa se involucre en proyectos innovadores y los desarrolle con el fin de optimizar procesos de calidad. Desde una visión que nos aproxima al sistema educativo de México, para conocer su estructura, y con algunas precisiones conceptuales necesarias para contextualizar esta realidad, las autoras hablan de las instituciones de educación superior (allá denominadas

escuelas normales), para reflexionar cómo desde esa planeación estratégica atraen recursos para los proyectos de todo tipo en los cuales están implicadas, ya sean de investigación, de innovación, de mejora de la calidad o, simplemente, para mejorar sus infraestructuras. Presentan una experiencia de una escuela normal centenaria, ubicada en el noreste de México, la denominada *Escuela Normal Miguel F. Martínez Centenaria y Benemérita*, institución con una larga trayectoria histórica, que data de 1870 y que es baluarte de la enseñanza a nivel nacional.

Por último, la sección de *Materiales, El proyecto de dirección como modelo de liderazgo educativo*, de Cristelle Iorio Fontana y Juan Carlos Sánchez Huete, proyecta un marco teórico donde se fundamenta cómo se ha constatado, desde el ámbito de la investigación, que la dirección escolar es factor determinante de la eficacia del centro educativo en los programas desarrollados y, por supuesto, elemento vertebrador del liderazgo efectivo.

La autora ha presentado este proyecto de dirección en el concurso público que se convocó para ejercer la dirección en el CEIP «Iberia», para un periodo de cuatro cursos escolares¹.

El coautor, profesor durante el período académico comprendido entre los años 2016 a 2022 de la asignatura «Dirección de Centros Educativos», correspondiente al plan de estudios del Grado de Pedagogía, basa la parte teórica desde la corriente del liderazgo para cristalizar la idea de la impronta que aquel deja en los procesos de un centro educativo.

Los objetivos propuestos en el Proyecto son, sin duda, un ejemplo del poder transformador de la Educación, con planteamientos innovadores, como por ejemplo impulsar la lectura en el Centro con un Plan Lector que implementará el Plan de Competencia Lingüística centrándose, no sólo en profundizar en la oratoria tomando como referencia el «Proyecto de oratoria Cicerón», sino también en ámbitos emocionales que requieren nuestra atención, como puede ser la temática de «La Pedagogía de la Muerte».

Juan Carlos Sánchez Huete

Coordinador del nº 50 de *Educación y Futuro*

¹ Resolución Nº 5257/2023 de la Dirección General de Personal y Formación del Profesorado por la que se convoca procedimiento para la selección de directores y directoras de los centros públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias para el periodo de mandato 2024-2028.



TEMA CENTRAL

Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias

Educational Leadership and Transformation in Higher Education in Colombia: Guidelines for Competency-Based Microcurricular Design

BEATRIZ EUGENIA GRISALES HERRERA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN Y TIC CON ÉNFASIS EN GESTIÓN ESCOLAR.

LÍDER DEL ÁREA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES.

PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD ICESI DE CALI, COLOMBIA

[HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-5747-5536](https://orcid.org/0009-0002-5747-5536)

Resumen

Este artículo se propone ofrecer pautas para el diseño microcurricular en el contexto de la educación superior de Colombia, en respuesta a la necesidad de adaptarse a los cambios globales y a las demandas de un mercado laboral en evolución y, a partir de la experiencia de una Universidad en Cali, Colombia. Dichos lineamientos de diseño microcurricular se enfocan en identificar los procesos de aprendizaje que los estudiantes deben desplegar para lograr los objetivos y resultados de aprendizaje, dentro del desarrollo de un modelo educativo por competencias, destacando la importancia de implementar currículos flexibles e innovadores que prioricen la mejora de habilidades prácticas, lo que precisa la inclusión de resultados de aprendizaje como derroteros de lo que se espera en el aprendizaje. La dirección educativa debe guiar esta transformación, lo cual invita a considerar el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes desde una mirada más amplia que incluye no sólo condiciones de calidad curriculares a nivel macro y meso curricular de las instituciones educativas, sino que llega al microcurrículo.

Palabras clave: diseño microcurricular, formación por competencias, resultados de aprendizaje, aseguramiento de los aprendizajes.

Abstract

This article aims to provide guidelines for microcurricular design in the context of higher education in Colombia, in response to the need to adapt to global changes and the demands of an evolving job market, based on the experience of a university in Cali, Colombia. These microcurricular design guidelines focus on identifying the learning processes that students must develop to achieve the objectives and learning outcomes within the development of a competency-based educational model. It highlights the importance of implementing flexible and innovative curricula that prioritize the development of practical skills, which requires the inclusion of learning outcomes as guidelines for what is expected in learning. Educational leadership should guide this transformation, inviting consideration to ensure the quality of learning from a broader perspective that includes not only curricular quality conditions at the macro and meso-curricular levels of educational institutions but also extends to the micro-curriculum.

Keywords: microcurricular design, competency-based education, learning outcomes, assurance of learning.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 12/02/2024

Fecha de aceptación: 22/02/2024

Educación y Futuro, 50 (2024), 15-40

1. INTRODUCCIÓN

La dirección educativa juega un papel fundamental en la organización de las dinámicas institucionales que permiten a las universidades adaptarse a los constantes cambios del entorno global. La implementación de políticas y estrategias que respondan a los desafíos actuales es crucial para garantizar una educación superior relevante y de calidad. En este contexto, el sistema de educación superior en Colombia se ha visto influenciado por lineamientos internacionales que el gobierno colombiano ha asumido, orientados a la estandarización, movilidad y preparación de los estudiantes universitarios en aspectos laborales y personales. Se ha adoptado un modelo de formación basado en competencias, que busca una evolución desde un paradigma educativo tradicional, caracterizado por la acumulación de conocimientos, hacia uno enfocado en habilidades prácticas y competencias que permitan a los estudiantes enfrentar desafíos reales con conocimiento, habilidad, actitudes y valores éticos.

La formación basada en el desarrollo de competencias ha sido numerosamente definida desde diferentes contextos o perspectivas lo que, a su vez, ocasiona distintas orientaciones directivas que han generado múltiples formas de entenderlas, diseñarlas y muy importante, implementarlas en los currículos educativos, especialmente a nivel microcurricular.

Por otro lado, las grandes transformaciones de la sociedad, en especial en el presente siglo XXI, han generado la necesidad de actualizar las prácticas educativas, ya que los cambios se hacen cada vez más evidentes. Un ejemplo claro de ello es la creciente diversidad, heterogeneidad y variedad de propósitos de la población que accede a la Educación Superior, además de que, el mercado laboral está demandando cambios en los procesos de formación. Ante este panorama, los diferentes actores del sistema educativo y los diversos contextos nos instan a proponer currículos cada vez más flexibles e innovadores, enfocados en el desarrollo de competencias y habilidades en lugar de la mera memorización de contenidos o repetición mecánica de procedimientos. La sociedad actual demanda que la educación esté en sintonía con las necesidades y desafíos del mundo contemporáneo que implica, entre otras cosas, poner en contexto los saberes que se construyen o aprenden. Sin embargo, este enfoque formativo que parece de común abordaje, aún representa enormes retos y de una gran voluntad para superar el paradigma tradicional de la

educación y poder así, proponer o explorar prácticas alternativas innovadoras que significan nuevas formas de pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en Educación Superior en la actualidad.

Por lo tanto, es esencial adaptar nuestras prácticas educativas y los procesos de aseguramiento de calidad para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades y competencias clave para navegar con éxito en el siglo XXI. Esto implica promover un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo integral del estudiante. Así, el aseguramiento de la calidad educativa debe evolucionar para convertirse en una herramienta que garantice la formación efectiva de individuos capaces y competentes para contribuir positivamente en la sociedad.

La Universidad Icesi ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, en Colombia, desde hace nueve años cuenta con un proceso propio para asegurar y valorar el logro de los aprendizajes por competencias en los programas académicos. Este proceso de Aseguramiento y Valoración de los Aprendizajes por Competencias (en adelante AVAC)¹ tiene por finalidad velar por el mejoramiento continuo de los aprendizajes por competencias, para contribuir al mejoramiento de los currículos y del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI).

Este proceso permite la revisión de competencias y del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, con el fin de tomar decisiones curriculares que sean pertinentes para optimizar la formación en capacidades y el desarrollo de competencias en cada programa académico de la Universidad².

En relación al mejoramiento de los aprendizajes por competencias, no sólo se diseñan y valoran las competencias específicas de cada programa, sino que el proceso AVAC se lleva a cabo para valorar las competencias transversales de la Universidad: *Interpretación y expresión de textos* (en inglés

¹ Basado en los modelos utilizados por la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas y por la Facultad de Ingeniería para sus procesos de acreditación internacional con AACSB y con ABET, respectivamente.

² Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Cartilla ACA (Aseguramiento de la Calidad y mejoramiento continuo de los Aprendizajes).

y español), *Pensamiento crítico, Multiperspectivismo y Pensamiento global/local* para la participación social y política³.

Además de lo anterior, teniendo en cuenta el contexto normativo nacional, el gobierno colombiano expide el Decreto 1330 del año 2019 que exige:

Con el propósito de promover los mecanismos de autorregulación y autoevaluación de las instituciones, fortalecer sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, lo cual redundará en la solidez del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del país. (Hoja N° 3)

Este decreto establece las generalidades, características, condiciones de calidad de los programas, su evaluación, y el trámite para obtener o renovar el registro calificado de programas académicos de educación superior. En este documento, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera como una condición de calidad institucional que «la institución establezca las políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades» (Hoja N° 8).

En este sentido, uno de los principales propósitos para la expedición del Decreto 1330 de 2019 del Gobierno Nacional y del Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, es establecer *resultados de aprendizaje* como requisitos y objetivos de la formación académica tanto a nivel meso como microcurricular y la necesidad de contar con indicadores de logro, los cuales se usarían para dar seguimiento y evaluar los resultados de aprendizaje.

Este marco normativo / regulatorio nos invita como Universidad a volver sobre el proceso interno del AVAC para estructurarlo, desarrollarlo y, principalmente, mejorarlo. Si bien es cierto que la Universidad ha desarrollado un proceso propio de aseguramiento y valoración de la calidad de los aprendizajes por competencias desde antes de la normativa gubernamental (2014), se hace evidente que, frente a las exigencias actuales, se responda no sólo en

³ Cabe señalar que algunos programas académicos de la Universidad llevan a cabo procesos internacionales de acreditación, que incluyen el mejoramiento de los currículos. En este caso, el proceso AVAC proporciona el análisis sistemático, la valoración reflexiva y el seguimiento de las acciones, para el mejoramiento de las competencias u objetivos de aprendizajes transversales a la formación de los estudiantes en la universidad.

adaptación a esta realidad u obligación normativa promoviendo así la aplicación del proceso AVAC a todos los programas académicos ofrecidos por la Universidad, desde el pregrado hasta el posgrado, tanto en la modalidad presencial como en la virtual, sino también de promover, desde la dirección educativa, una cultura del diseño y gestión curricular acorde con los propósitos formativos por desarrollo de competencias y que ahora incluye los Resultados de Aprendizaje en clave del mejoramiento continuo.

Teniendo en cuenta lo anterior, una propuesta muy significativa que permite no sólo la proyección del proceso AVAC en la Universidad, consiste en la ampliación de procesos de aseguramiento y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes a nivel de la concreción *microcurricular* en clave de alcanzar una coherencia curricular que dé cuenta de la calidad de los aprendizajes y del desarrollo de competencias que declara la universidad en su PEI. Para ello, es necesario establecer algunas pautas generales que serán expuestas aquí, para actualizar el proceso de diseño y gestión curricular, centrándose en los resultados de aprendizaje y prestando especial atención al paso del diseño meso al microcurricular en el contexto de la formación por competencias. Estos resultados de aprendizaje son fundamentales para demostrar el proceso de formación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias específicas de cada programa académico. Todo esto, en consonancia con la visión pedagógica establecida por la Universidad Icesi, al respecto de la Activación del aprendizaje y la formación por competencias.

El presente artículo tiene como propósito presentar pautas generales que, desde un área de la dirección educativa como es la actual Decanatura de Innovación Educativa y Fortalecimiento del PEI, y más concretamente desde el Área de Aseguramiento de la Calidad de los Aprendizajes, se ha consolidado para orientar la praxis docente en relación con el diseño microcurricular en respuesta a los desafíos anteriormente expuestos.

Se abordará cómo las transformaciones sociales del siglo XXI han creado la necesidad de actualizar las prácticas educativas para reflejar una realidad en constante cambio y, para ello, se discutirá la importancia del diseño microcurricular, que se centra en los detalles específicos del contenido del curso, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación destacando cómo la Universidad Icesi ha respondido a estas exigencias mediante el mejoramiento del proceso AVAC llevado ahora al ejercicio de

diseño microcurricular con especial atención en el enfoque de la evaluación de y para los aprendizajes. Se presentarán las pautas generales para actualizar el diseño y gestión curricular y se incluirán estrategias para garantizar una coherencia entre los objetivos formativos por desarrollo de competencias y la visión pedagógica institucional.

Se concluirá con recomendaciones prácticas para los líderes educativos sobre cómo implementar cambios efectivos en el diseño microcurricular que responda a las necesidades formativas en la actualidad resaltando la importancia del liderazgo colaborativo y la gestión participativa en el proceso de transformación en los procesos de diseño y gestión curricular, asegurando desde la perspectiva del mejoramiento continuo, que estos se mantengan relevantes y sean pertinentes.

2. SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este apartado tiene como objetivo configurar un panorama general sobre el estado actual de los modelos educativos basados en competencias. Para ello, se revisaron diferentes documentos nacionales e internacionales⁴ que ofrecen una exposición de la comprensión de lo que son las competencias, las aspiraciones en su implementación curricular, los resultados reales de esas implementaciones y las apuestas educativas innovadoras que pretenden complementar este enfoque por competencias. Así, a continuación, se presentan dificultades y necesidades y, los hallazgos implicados en un diseño curricular por competencias que permiten dar las pistas que orientarán la propuesta del presente artículo.

Si bien el establecimiento de procesos de aprendizaje por competencias ha representado una ventaja para el mundo educativo a nivel global en tanto que permite no sólo estandarizar los conocimientos y habilidades que posibilitan a los estudiantes una inserción más orientada a realidades contex-

⁴ Se revisaron en total 6 documentos internacionales y 11 documentos nacionales. Sin embargo, para efectos del presente artículo se hará referencia a algunos de ellos que se citan a lo largo de este apartado.

tualizadas, también es cierto que esta adquisición de conocimientos y habilidades están, sobre todo, orientadas hacia la inserción en el mercado productivo y laboral (Medina-Méndez, 2021) lo cual implica un esfuerzo importante en su comprensión para orientar las líneas maestras que, desde la dirección educativa, se deban abordar. El sujeto representa entonces un medio para cumplir un fin: hacer parte y mantener lógicas económicas mayoritariamente económicas. La formación por competencias pareciera educar para convertirse en capital humano, responder antes las necesidades del contexto, pero con un énfasis bastante marcado en las necesidades productivas (Gilyazova et al., 2021).

Se plantean tres ejes centrales para el desarrollo de competencias: satisfacer las demandas del mercado laboral, los requerimientos de la sociedad, y la búsqueda de autorrealización desde la construcción del proyecto ético de vida (citado en Navas-Ríos y Ospina-Mejía, 2020). En teoría, la enseñanza-aprendizaje por competencias consideró el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, la aplicación de las mismas se ha hecho de forma arbitraria.

2.1 Dificultades y necesidades

- 1.** Como una primera dificultad, se hace evidente el desconocimiento o la confusión en términos conceptuales de lo que significa una competencia por parte de los gestores de las instituciones de educación superior. Así como también sobre lo que quiere decir la gestión curricular o incluso del término currículo (Lurie y Garret, 2017). Por tanto, es necesario entonces determinar qué es lo que se entiende por estos conceptos, cómo han sido establecidos y por quién. Este ejercicio de cuestionamiento e indagación, permitiría pensar una definición y aplicación de este modelo educativo que no sólo considere su utilidad con relación al desempeño laboral y económico, sino que también se entienda y materialice el aporte de los conocimientos y habilidades a la esfera personal del individuo, la interacción consigo mismo, con los demás y con el entorno (Orjuela Benavides y Estrada Montoya, 2013).
- 2.** Existe una desarticulación y falta de alineación entre los tres niveles de gestión curricular (macro, meso y microcurrículo) lo cual representa una dificultad para lograr la mirada integral de la propuesta formativa

en una Institución de Educación Superior. Se identifica que, dentro del proceso de reestructuración y diseño del currículo, no se lleva a cabo un trabajo colectivo de toda la comunidad educativa, sino que éste es desarrollado mayormente por algunas áreas de las instituciones. La participación no es homogénea y se expone una confusión general sobre cuáles son las responsabilidades y funciones de cada una de las partes, lo que ocasiona un diseño e implementación con pocas probabilidades de tener éxito (Guzmán Droguett et al., 2015).

3. Respecto a la flexibilidad curricular una dificultad identificada consiste en que, teniendo en cuenta que uno de los pilares de la implementación del modelo por competencias, los estudios muestran que en varias universidades –tanto a nivel nacional como internacional–, el componente obligatorio de los planes de estudio es mucho mayor al componente electivo. En el caso de la Universidad Icesi, el componente electivo de los planes del estudio es del 18%, siendo uno de los más altos en las universidades colombianas (Medina-Méndez, 2021).
 - a. Hay una marcada influencia en el desarrollo curricular de las regulaciones y políticas estatales, lo cual es obligatorio e ineludible. El problema radica en que las universidades se limitan a estas regulaciones estatales y que están grandemente influenciadas por el sector productivo (Medina-Méndez, 2021).
 - b. La adaptabilidad y accesibilidad de la educación superior a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes permanece aún en etapas incipientes (UNESCO, 2022).
4. Aparece la necesidad imperativa de que la universidad sea una institución que tenga un impacto transformador en el espacio donde se ubica. Que provea las condiciones y los recursos para establecer un trabajo en conjunto con la comunidad, procurando que sus actividades académicas se conecten con las necesidades de la comunidad (IES UCEVA, 2020)⁵, que las facultades y los estudiantes estén en la capacidad de desarrollar proyectos que respondan a esas necesidades.

⁵ Institución de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca.

- a. La formación por competencias tiene como objetivo responder a las necesidades del contexto, sin embargo, como se menciona anteriormente, pareciera que el objetivo es responder a necesidades productivas y económicas del contexto. Hay necesidades localizadas, de comunidades –por lo general invisibilizadas– que no giran en torno a la actividad productiva y laboral sino, por ejemplo, al reconocimiento y resguardo del patrimonio cultural, de la resolución de conflictos armados, de prácticas violentas arraigadas, etc. (Flórez et al., 2021).
5. Frecuentemente los maestros no son entendidos como agentes políticos, como mediadores y generadores de transformación individual y social. Lo anterior representa una dificultad en tanto que, por lo general se visualizan como transmisores del conocimiento o guías a través de la adquisición de los mismos. En el área de la educación, es más frecuente que el maestro se conciba desde este rol; sin embargo, es necesario que esta concepción no se limite a los profesores de la facultad de educación o de ciencias sociales, sino que se expanda a los maestros de todas las disciplinas impartidas por las instituciones educativas (Flórez et al., 2021).
6. La formación por competencias habla también sobre desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender, de integrar a su sistema de conocimientos, saberes que les sean prácticos para el resto de su vida (Lifelong Learning), lo cual arroja una necesidad que requiere de estrategias que, por ejemplo, desde la dirección educativa puedan posibilitar su abordaje. No obstante, como se ha venido mencionando, la orientación de esta intención se mantiene hacia el mercado laboral. El aprendizaje para toda la vida, no implica solamente que una persona sea capaz de desarrollar habilidades más allá de su elección disciplinar, sino también de expandir la oferta educativa hacia otros tipos de poblaciones distintas a personas jóvenes. Los adultos son una población a la que generalmente las instituciones educativas no le apuntan. El aprendizaje para toda la vida propone que cualquier persona, en cualquier tipo de condición y estilo de aprendizaje, debe tener la posibilidad de acceder a la educación, y que las instituciones que la proveen, deben priorizar a la variedad de aprendices (UNESCO, 2022). El aprendiz no es sólo una persona joven que recién se gradúa del colegio y que adelan-

ta estudios en las disciplinas convencionales; aprendices son todas las personas que pueden desarrollar capacidades que les permitan vivir mejor en sus contextos y condiciones particulares.

2.2 Hallazgos

- 1.** Existen distintos modelos de transición a un modelo curricular por competencias propuestos por expertos alrededor del mundo. Cada uno tiene sus fases y conceptos, pero es posible rastrear unos pasos que son comunes a los más conocidos modelos: 1. fundamentación, análisis del contexto e investigación de las demandas sociales. 2. diseño, elaboración y evaluación del perfil profesional por competencias. 3. diseño curricular o malla de estudio. 4. modelos de evaluación y evaluación curricular. Las universidades no se ciñen a una estrategia en particular, sino que realizan combinaciones que les son pertinentes según sus recursos (económicos, humanos, de tiempo, etc.) y aspiraciones de desarrollo institucional.
- 2.** En la mayoría de instituciones de educación superior se propone, para la formación por competencias, una perspectiva de problematización contextualizada. Se acuña el término *glocal* (Universidad de Oxford, n. d. en Flórez et al., 2021) para referirse a un conocimiento que da lugar a distintas formas de saber, cultura y problemáticas que promuevan la investigación, extra-polarización, y el compromiso social a nivel local y a nivel internacional.
- 3.** En relación a la flexibilidad, se establece la pertinencia de un modelo pedagógico interestructurante e interdisciplinar que permita el diálogo entre las disciplinas, que genere interacciones que demanden la búsqueda de nuevos conocimientos. Se da lugar a los contenidos, pero el estudiante tiene mayor libertad sobre el camino y la organización de los mismos.
 - a.** Se pretende una ruptura con la dictadura de la secuencialidad de los temas y las unidades, y en vez de eso, las estrategias se centran en dar respuestas a preguntas problematizadoras a través de proyectos; así lo reconoce UCEVA (2020):

Así, se ha evidenciado en el trabajo de articulación de asignaturas en cada programa académico, en donde los grupos de estu-

dio dan respuesta a una pregunta problematizadora, un enunciado, un proyecto integrado, entre otras experiencias significativas en la construcción del conocimiento alrededor de objetivos de aprendizaje. En esta oportunidad el cambio se debe dar hacia la verificación de los resultados de aprendizaje... (p. 10).

- b. En este sentido, es ideal que el proyecto profesional de los estudiantes esté atravesado por sus preguntas e intereses personales, de tal forma que exista una motivación genuina. Estas preguntas e intereses no están por lo general situadas en una sola disciplina, sino que para responder a ello es necesario el enfoque multidisciplinar. Así, promover la universidad como un espacio en el cual es posible construir la autorrealización personal.
4. Se procura implementar la evaluación formativa. Aquella en la que la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final. Permite identificar errores al contrario de tener miedo a cometerlos (IE.S. UCEVA, 2020). Este tipo de evaluación ha tenido mayor implementación en el área de humanidades que de ciencias exactas e ingenierías.
 5. Respecto al currículo, se intenta transitar hacia la comprensión que, como manifiestan Carr y Kemmis (cfr. IES UCEVA, 2020), «no es un modelo único, que debe ser deconstruido y reconstruido» (p. 15); sí es una hipótesis que se verifica a través de la práctica, que requiere actualización permanente y se construye de forma colectiva mediante la investigación en la que participan las diferentes partes de las IES: administrativa, docente y estudiantil (I.E.S. UCEVA, 2020).
 - a. El proceso de diseño curricular necesita una continua problematización frente a la pertinencia contextual, pedagógica y filosófica. Es un proceso semejante al camino y no a la llegada (Roa Mendoza, 2019).
 - b. La mayoría de IES exponen una formación por competencias orientado con énfasis hacia los resultados de aprendizaje.
 6. El aprendizaje por problemas y proyectos es una alternativa altamente viable y utilizada por las IES con el fin de desarrollar competencias puesto que permite (Pérez Granado, 2018):

- a. Aplicar conocimientos en los contextos inmediatos.
- b. El desarrollo de habilidades blandas (habilidades para la vida).
- c. Posibilita un currículo más humano: conocimiento contextualizado no sólo en lo económico sino con relación al entorno social y ambiental.
- d. Da lugar al desarrollo de competencias transversales, por más lejanas que parezcan entre sí las disciplinas:
 - Uso del arte en proyectos de ingeniería: el uso de habilidades en un contexto extraño y desconocido moviliza nuevos procesos y vías de pensamiento que expanden el horizonte y las aspiraciones de los estudiantes y mejora su capacidad de entendimiento (Castro Peláez et al., 2019).

3. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA EL DISEÑO MICROCURRICULAR POR PROCESOS DE APRENDIZAJE Y PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el contexto de una institución de educación superior, y específicamente desde las áreas de dirección educativa, la creación de lineamientos microcurriculares se presenta como una necesidad imprescindible para garantizar un proceso educativo coherente, efectivo y adaptado a las exigencias del entorno académico contemporáneo. Estos lineamientos, o carta de navegación, se configuran como una estructura detallada y flexible a nivel de asignaturas y unidades de estudio, permiten a los docentes y directivos diseñar currículos que respondan de manera precisa a los objetivos formativos establecidos por la institución y las necesidades específicas de los estudiantes. Además, la implementación de lineamientos microcurriculares facilita la actualización constante de los contenidos y metodologías de enseñanza, promoviendo así una formación integral, pertinente y acorde a los avances tecnológicos y científicos que impactan el campo educativo en la actualidad.

Para el caso de la Universidad Icesi y la evolución del paradigma educativo, se ha observado un cambio significativo en la consolidación del enfoque

pedagógico pasando de una visión de «aprendizaje activo», a la «activación del aprendizaje», marcando un giro sustancial en la forma en que concebimos y abordamos la enseñanza y el proceso de construcción de conocimientos.

Si bien el aprendizaje activo ha sido ampliamente valorado por su enfoque en la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, la activación del aprendizaje va más allá al enfocarse no solo en la acción del estudiante, sino también en la estimulación y motivación intrínseca que permita al individuo implicarse plenamente en la construcción de su conocimiento. Esta nueva perspectiva reconoce la importancia de generar experiencias educativas significativas, contextualizadas y flexibles que promuevan la curiosidad, la reflexión crítica y la autonomía, dando lugar a un aprendizaje más profundo y duradero en los estudiantes. Al adoptar esta visión de activación del aprendizaje, se busca transformar la educación en un proceso enriquecedor y transformador, centrado en el estudiante como protagonista activo de su propio crecimiento intelectual y desarrollo personal.

La presente propuesta de diseño microcurricular tiene como objetivo proporcionar una ruta clara y efectiva para los docentes de la Universidad, que les permita diseñar y evaluar sus situaciones de aprendizaje de manera innovadora y orientada hacia el éxito de la experiencia educativa de los estudiantes.

Reconociendo la importancia de adaptar constantemente las prácticas educativas a las necesidades y desafíos del entorno actual, se enfatiza en la integración entre el enfoque pedagógico y las metodologías activas para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y estimulante. Además, se ubica a la evaluación como eje central de la enseñanza para así proporcionar retroalimentación oportuna y precisa sobre el alcance de competencias de los estudiantes. Con esta propuesta, se busca impulsar una cultura educativa centrada en el estudiante, donde la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad sean el pilar fundamental para el desarrollo integral de los futuros profesionales de la Universidad Icesi.

Por tanto, teniendo en cuenta la propuesta de Castro Rubilar (2005) y de Schwab (citado por Contreras Domingo, 1990), quienes señalan la importancia del rol docente activo y reflexivo dentro del diseño y la gestión curricular al proponer que:

Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias. (p. 197)

La gestión de los aprendizajes en las Instituciones Educativas implica, como indica Castro Rubilar (2005):

La necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción de conocimiento. Esto implica resituar a la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados. (p. 19)

Se propone a continuación una posible carta de navegación que resulte «provocadora» y «disruptiva» y, a la vez, con la intención de fomentar la reflexividad docente para que, desde la enseñanza, se piense el aprendizaje de manera contextualizada.

3.1 Planeación del microcurrículo pensado desde la evaluación

Tal y como menciona CREA⁶ (en prensa) en su documento de trabajo «el diseño de situaciones que sitúan el pensamiento en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá concentrarnos no en los productos (contenidos, datos e información) que pueden derivarse de procesos del pensamiento, sino en la competencia» (p. 3); es decir que, al diseñar ambientes de aprendizajes, los docentes, deben tener presente que el aprendizaje activo tiene como enfoque movilizar pensamientos que posibiliten alcanzar las competencias propuestas por parte del curso que se ofrece. Por ello, se debe evitar replicar la idea que el enfoque pedagógico de la universidad consiste en planear actividades que permitan abordar unos contenidos; por el contrario, los profesores, deben orientar su diseño teniendo en mente la siguiente pregunta: *¿cómo diseñar un curso/asignatura que favorezca el*

⁶ Centro de Recursos para el Aprendizaje (en prensa).

desarrollo de las competencias propuestas? A través de una estrategia de evaluación se puede abordar un buen diseño de ambiente de aprendizaje, dado que, como menciona Opazo Salvatierra et al. (2015):

La evaluación tiene como uno de sus propósitos determinar en qué medida se están logrando los aprendizajes, cual es el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos, cual es la calidad de la formación profesional que se ofrece, entre muchos otros. En este sentido, la evaluación es un proceso que utiliza estrategias para obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizarlos esfuerzos e introducir mejoras. (p. 20)

La evaluación es un proceso por el cual se apunta a que el educando logre alcanzar los objetivos planteados; además, por medio de los diferentes tipos y momentos de evaluación (Pedagógica, acreditativa, de caracterización/diagnóstica, formativa y sumativa) se puede reconocer el proceso de cada estudiante, identificando sus fortalezas y aquello que necesita reforzar.

Por ende, la planeación debe estar enfocada en el planteamiento de una estrategia de evaluación que permita trazar un resultado de aprendizaje, es decir, lo que se espera que logren los estudiantes al finalizar el curso; además, se organiza el paso a paso para alcanzar dicho objetivo y se desarrollan aquellos mecanismos de valoración que facilita reconocer los saberes (procedimentales, actitudinales y conceptuales) que se abordarán en cada una.

- 1. Identificación de competencias del Programa Académico, sus Resultados de Aprendizaje del Programa** y en qué medida **el curso aportará** al desarrollo de los aprendizajes asociados (introdutorio, fortalecimiento o valoración), tanto para competencias específicas del Programa Académico como comunes de la facultad o transversales (genéricas) de la Universidad.
- 2. Objetivo General de aprendizaje:** Los objetivos de aprendizaje son declaraciones claras y específicas que describen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer, entender o demostrar al final de un curso o unidad de enseñanza. Estos objetivos guían el proceso de enseñanza y permiten a los estudiantes y a los docentes tener una comprensión clara de lo que se espera que se logre. Los objetivos de aprendizaje son

esenciales para el diseño y la evaluación del currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje claros y bien contruidos ayudan a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos y proporcionan una guía para la enseñanza. Además, facilitan la evaluación y la retroalimentación, ya que los criterios de desempeño son medibles y observables. En un enfoque de activación de aprendizajes, estos objetivos son fundamentales para guiar a los estudiantes en la resolución de problemas, la creación de proyectos y la aplicación del conocimiento en contextos del mundo real.

Recomendaciones para la escritura de objetivos de aprendizaje: tanto las competencias, como los objetivos o metas y los saberes son aprendizajes que deben desarrollar y alcanzar los estudiantes. Esto quiere decir que todos los procesos o situaciones de aprendizaje deben estar centradas y dirigidas para movilizar la autonomía de los estudiantes. En términos de redacción, todos los aprendizajes se sugieren que estén descritos teniendo en cuenta los siguientes elementos: contexto de aprendizaje y audiencia, acción de aprendizaje, objeto sobre el que recae la acción, contextos o condiciones de evaluación y finalidad. Para lo anterior se proponen las siguientes recomendaciones:

- Redactar objetivos de aprendizajes que sean para los estudiantes, acerca de las competencias, acciones, operaciones o comportamientos, que ellos estarán en capacidad de alcanzar al finalizar un proceso formativo como un curso o asignatura. Con frecuencia se observa que, bajo el paradigma tradicional, estos objetivos son declaraciones de las intenciones de la enseñanza y no desde la perspectiva de quien aprende.
- Describir objetivos precisos de acuerdo al desarrollo de competencias, alcances y/o perspectiva disciplinar.
- Redactar objetivos claros, coherentes y alineados, según las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar.
- Describir un sólo resultado en cada objetivo, es decir que todos los saberes son acciones, y deben ser declarados en verbos en infi-

nitivo: identificar, inferir, analizar, comprender, expresar, argumentar, proponer.

Por último, para la escritura de objetivos de aprendizaje se debe evitar:

- a) confundir el objetivo con el contenido;
- b) confundir el objetivo con una actividad de aprendizaje.
Ejemplo: *Realizar los ejercicios de la página 22*;
- c) confundir el objetivo por una actividad a realizar por parte del profesorado. Ejemplo: *Explicar el pase picado en Baloncesto*;
- d) confundir con un objetivo del profesorado. Ejemplos: 1. *Proporcionar una base teórica de las rocas metamórficas*. 2. *desarrollar las competencias investigativas en los estudiantes*.
- e) No tener claro el verbo a utilizar. Por ejemplo, la diferencia entre el *conocer* desde el punto de vista práctico y el punto de vista teórico, para este último es mejor utilizar verbos como distinguir, diferenciar, identificar.
- f) En objetivos a corto plazo, utilizar verbos ambiguos. Ejemplo: «Despertar el interés...».
- g) Emplear el verbo sustantivado. Se utiliza el infinitivo, o la introducción de una frase que señale la capacidad a desarrollar: «Que el estudiante sea capaz de...».

3. Definición de los Resultados de aprendizaje de la asignatura (RAA): estos deben ser claros, medibles y específicos para que se pueda evaluar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), dispuso en el año 2013, una Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje, desde donde referencia algunos acercamientos sobre estas definiciones, que podemos consultar en la *tabla 1*.

Tabla 1
*Definiciones de estos Resultados de Aprendizaje que han sido
apropiados en el Espacio Europeo de Educación Superior*

<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones explícitas de lo que queremos que nuestros estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer como resultado de completar nuestros cursos, según Universidad de New South Wales, Australia.</p>	<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje, según el <i>Glosario de Tuning Educacional Structures</i>.</p>
<p>Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se definen en términos de conocimientos, competencias y habilidades que un estudiante ha alcanzado al final (o como resultado) de su compromiso con un conjunto concreto de experiencias de educación superior, según Council for Higher Education CHEA, EE.UU.</p>	<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes, según <i>La Guía de Uso del ECTS</i>.</p>
<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de la actividad de aprendizaje, según (Jenkins y Unwin, 2001). Un resultado del aprendizaje es una declaración escrita de lo que se espera que el estudiante exitoso sea capaz de hacer al final del módulo/asignatura o cualificación, según Adam, 2004.</p>	<p>Los resultados del aprendizaje como aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer, según el ámbito español, Artículo 2 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).</p>

Nota. Elaboración propia a partir de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2013), *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*, ANECA.

Al revisar las seis definiciones proporcionadas por el marco de referencia de ANECA, que igualmente es el referente del Ministerio de Educación Nacional⁷, se pueden identificar los siguientes elementos comunes que sirven para comprender en qué consisten los Resultados de Aprendizaje:

1. **Declaraciones explícitas y verificables:** son declaraciones claras y concretas que describen lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer al finalizar un proceso de aprendizaje. Estas declaraciones deben ser verificables, lo que implica que deben ser medibles y observables.

⁷ <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositiossuperior/SACES/Notas-Orientadoras/>

2. Conocimiento, comprensión y habilidades: no se limitan a la adquisición de conocimientos. también abarcan la comprensión (la capacidad para interpretar y hacer sentido de la información) y las habilidades (la capacidad para aplicar el conocimiento y la comprensión en contextos prácticos).
3. Resultado de una experiencia educativa: son el producto de la participación del estudiante en una experiencia educativa específica, ya sea un curso, módulo, programa o cualificación.
4. **Expectativas del estudiante:** describen lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del proceso de aprendizaje. Esto puede variar dependiendo del nivel de la cualificación o del contenido del programa.

Por tanto, los Resultados de Aprendizaje son declaraciones **explícitas, verificables y medibles** de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer como resultado de una experiencia educativa específica. Es así como, el incluir resultados de aprendizaje en nuestros diseños curriculares favorece la perspectiva de mejoramiento que la Universidad declara desde su PEI en tanto, los Resultados de Aprendizaje:

- Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje: proporcionan una guía clara tanto para los docentes como para los estudiantes sobre lo que se espera que se logre al final del curso o programa. Esto ayuda a los docentes a planificar sus métodos de enseñanza y evaluación, y a los estudiantes a entender qué se espera de ellos.
- Visibilizan la coherencia curricular: ayudan a garantizar que todas las partes del currículo (contenido, métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje, evaluaciones) estén alineadas y trabajen juntas para apoyar el logro de los mismos objetivos.
- Aportan a la evaluación del aprendizaje: proporcionan una base para la evaluación del aprendizaje. Permiten a los docentes tener claridad sobre los aspectos a evaluar para hacer seguimiento del proceso de aprendizaje y también medir si los estudiantes han adquirido el conocimiento, las habilidades y la comprensión esperados.

- Aportan a proceso de Aseguramiento de la Calidad de los Aprendizajes: son importantes para demostrar la calidad y la relevancia de un programa o curso. Pueden ser utilizados para revisar y mejorar continuamente el currículo (AVAC) y para demostrar a las partes interesadas (como los organismos de acreditación) que el programa o curso está logrando sus objetivos.

¿Cómo escribir un resultado de aprendizaje?:

- a. Empezar con un **verbo de acción** en presente simple⁸:
 1. Utilizar sólo un verbo por cada resultado de aprendizaje.
 2. Tener en cuenta que las habilidades de orden superior presuponen las de nivel inferior.
 3. Estructura (verbo + contenido + contexto).
 4. Revisar la guía con los verbos para la creación de resultados de aprendizaje (Grisales Herrera, 2024).
 - b. Declara el **contenido** explícitamente; cuáles son sus resultados globales del programa (relacionados a los objetivos del curso).
 - c. Es importante recordar que el resultado de aprendizaje debe ser **observable y medible**.
 - d. Plantear el **mecanismo de evaluación**, tener en cuenta que con un mecanismo podemos valorar diferentes resultados.
- 5.** Junto con los Resultados de Aprendizaje de la Asignatura se sugiere abordar cuáles serán los **aspectos a valorar** para hacer seguimiento al aprendizaje, pero también para acreditarlo, de esta manera tomará más sentido dentro de la definición de las unidades didácticas, la elección de las actividades de aprendizaje/evaluación, los recursos y la elección de los momentos, mecanismos, instrumentos de evaluación.

⁸ Se sugiere revisar los verbos de la taxonomía de Bloom de orden superior.

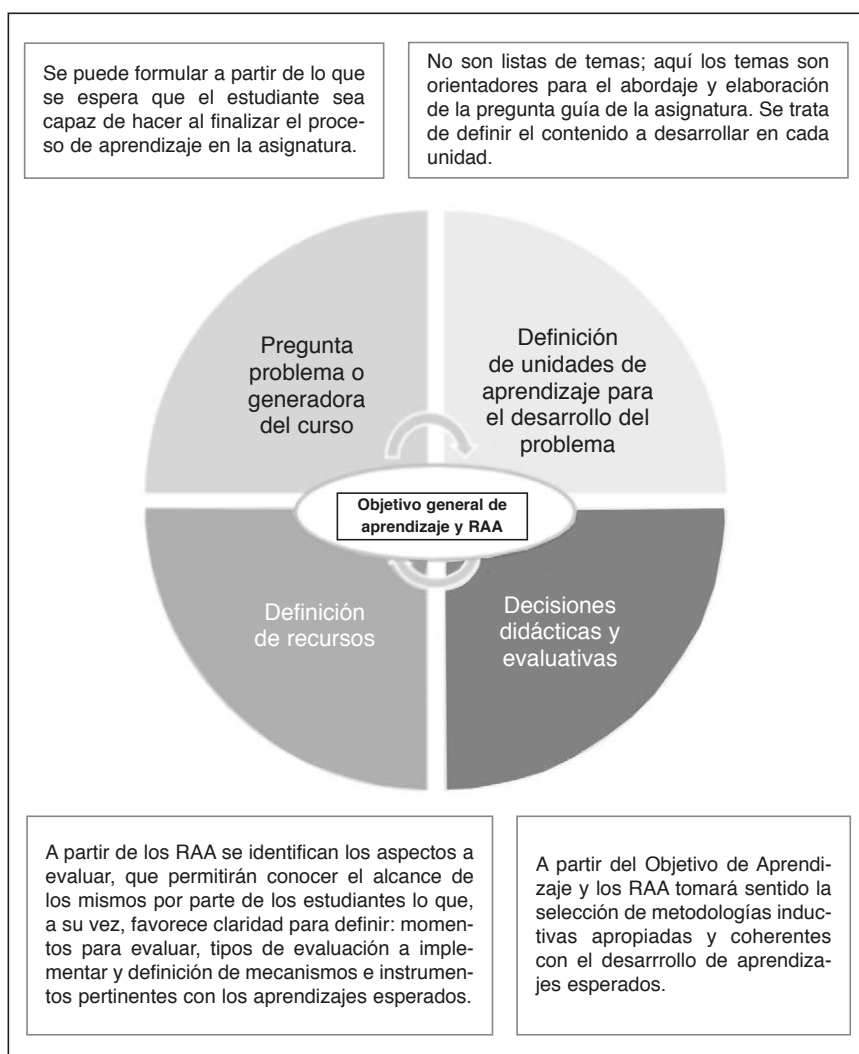
6. Diseño de situaciones de aprendizaje: a partir de los propósitos de aprendizaje declarados desde el objetivo general de aprendizaje y los resultados de aprendizaje de la asignatura en clave del desarrollo de las competencias y los niveles de tributación a las mismas podría sugerirse la siguiente ruta en el diseño de las situaciones de aprendizaje para el desarrollo del curso (planificación de la enseñanza):

- a. **La provocación:** En este punto se sugiere pensar en la posible **pregunta problema o generadora** relacionada con el contexto de los estudiantes y la vinculación con la vida real en la que se pudiera resolver o aplicar los diferentes saberes a desarrollar en la asignatura. Se sugiere una pregunta que englobe la totalidad de ejes temáticos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar a lo largo de la asignatura.
- b. **Unidades didácticas o situaciones de aprendizaje:** Se refiere, **no** solo a enlistar los temas que deberán abordarse en un periodo de tiempo de manera secuencial cronológica, sino que también, este apartado podría incluir la descripción de las actividades o estrategias que se utilizarán para ayudar a los estudiantes a desarrollar los aprendizajes asociados a las competencias identificadas en el currículo del programa académico y que se desarrollarán durante esta unidad para favorecer el alcance del objetivo general de aprendizaje en la asignatura. Aquí es muy importante poder definir con claridad cuáles serán las estrategias de aprendizaje activo que favorecerán los aprendizajes, por ejemplo: resolución de problemas, trabajo colaborativo, investigación guiada, enseñanza basada en proyectos, etc.
- c. **Diseño de la estrategia evaluativa:** esta debe ser planificada de manera integral y continua, para poder medir y hacer seguimiento al progreso de los estudiantes en el logro de los Resultados de Aprendizajes de Asignaturas establecidos y, por ende, el desarrollo de las competencias. La evaluación deberá estar alineada con los procesos de aprendizaje y con los objetivos de aprendizaje. Se ampliará sobre esto más adelante.

- d. **Selección de recursos y materiales:** Para cada unidad didáctica se deben seleccionar los recursos y materiales adecuados para apoyar el desarrollo de habilidades y competencias. En este punto no se trata solo de lecturas, también es posible pensar en juegos, aplicaciones, tipo de ejercicios, videos y todos los materiales didácticos necesarios.

Figura 1

Planeación de asignaturas con enfoque en el desarrollo de competencias



4. CONSIDERACIONES FINALES

Con lo anterior se propone la mirada sobre la estrecha relación entre el enfoque pedagógico de activación del aprendizaje, la formación por competencias y las prácticas de diseño curricular y planeación de las situaciones de aprendizaje en las asignaturas; para ello, desde la dirección educativa se plantea un modelo de diseño microcurricular como guía, que oriente la planificación de los profesores, y que parta de la identificación de los procesos de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar para lograr los objetivos y resultados de aprendizaje, en lugar simplemente de enumerar los contenidos o temas que se deben cubrir en un semestre o periodo formativo.

Este enfoque está en consonancia con los propósitos de formación del Proyecto Educativo Institucional, que busca el desarrollo integral del sujeto a través de la formación de competencias, que comprenden el ser (dimensión valorativa del sujeto), el conocer (dimensión cognitiva del sujeto) y el hacer (dimensión práctica del sujeto-praxis). Esta conjunción entre los conocimientos y habilidades que componen las destrezas y, por otro lado, las disposiciones que hacen referencia a las actitudes y valores incorporados, son los elementos que permiten el logro de ciertas capacidades indispensables para ser ciudadanos críticos y profesionales que respondan con buen desempeño en contextos complejos y auténticos, lo que indiscutiblemente debe ser promovido y desarrollado desde toda la oferta formativa en la Universidad. En este sentido, y para el propósito de este apartado final, se busca trascender la mirada tradicional sobre la forma como diseñamos el currículo, comprendiendo que el aprendizaje es un proceso continuo y que los estudiantes necesitan desarrollar competencias que les permitan aprender a lo largo de toda la vida. Cabe resaltar también que, bajo un enfoque de diseño microcurricular a partir de procesos de aprendizaje, la evaluación no es solo un proceso de medición, sino que también es un proceso de retroalimentación que favorece el aprendizaje continuo de los estudiantes.

Promover desde la dirección educativa esta perspectiva de la evaluación, ocupa un lugar trascendental para corresponder con el enfoque del diseño microcurricular bajo el enfoque del desarrollo de competencias y con inclusión de resultados de aprendizaje y, por tanto, es importante resaltar varios aspectos:

1. Se habla de la importancia de una evaluación como posibilidad de aprendizaje, que va más allá de la evaluación tradicional centrada en la acreditación del estudiante (sumativa).
2. Se requiere un cambio de paradigma tanto de docentes como de estudiantes en la manera de concebir la evaluación, no sólo como una acreditación/comprobación de resultados, sino como una práctica centrada en los procesos de aprendizaje.
3. Para diseñar una estrategia evaluativa bajo el enfoque de la activación del aprendizaje y orientada a la formación por competencias, es necesario considerar aspectos como la implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de procesos metacognitivos, la construcción de una pedagogía de la pregunta para favorecer una actitud hacia el aprendizaje y la reflexión del docente en la apropiación de estrategias para la evaluación formativa en los tres momentos que las constituyen: planeación, desarrollo y retroalimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Versión 1.0. ANECA.
- Castro Peláez, K., López Ochoa, D., y Vélez Restrepo, J. (2019). *Evolución de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos y problemas al Instituto de Educación en Ingeniería de la Facultad de Minas en busca de una ingeniería para la vida*. Universidad Nacional de Colombia. 2° Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Retos en la formación de ingenieros en la era digital. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/139/133>
- Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, (10), 13-25.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Flórez Nisperuza, E. P., Martínez Díaz, L. A., y Hoyos Merlano A. M. (2022). El currículo por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Revista Boletín Redipe*, 11(4), 154-172. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1807/1723>
- Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., y Vaganova, O. I. (2021). Defining, Classifying and Developing Soft Skills in Higher Education: Competency-Based and Humanistic Approaches. *Universidad y Sociedad*, 13(2), 241-248.

- Grisales Herrera, B. (2024). *Aprendizaje por competencias: Habilidades y acciones de pensamiento*. <https://shorturl.at/CEOQ2>
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., y Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889004>
- IES UCEVA. (2020). *Guía institucional para el diseño curricular basado en resultados de aprendizaje*. <https://www.uceva.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/ca-acuerdo-006-30062020-anexo.pdf>
- Lurie, H., & Garret, R. (2017). Deconstructing competency-based education: An assessment of institutional activity, goals, and challenges in higher education. *The Journal of Competency-based Education*, 2(3), e01047. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1047>
- Medina-Méndez, D. G. (2021). Flexibilidad curricular: mito o realidad en los programas profesionales de publicidad en Colombia. *Revista Panorama*, 15(2-29), 363-381.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN, Consejo Nacional de Acreditación -CNA, y Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES. (2022). *Nota Orientadora ¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje?* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositiossuperior/SACES/Notas-Orientadoras/>
- Navas-Ríos, M. E., y Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior. La Experiencia de Dos Universidades en Colombia. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Opazo Salvatierra, M., Sepúlveda Obrequé, A., y Pérez i Cabaní, M. L. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 15(29), 19-33.
- Orjuela Benavides, J. A., y Estrada Montoya, J. H. (2013). Análisis de los discursos de los profesores sobre formación por competencias y su apropiación en el currículo en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. *Revistas UNAL: Acta Odontológica Colombiana*, 3(2), 13-40. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74241>
- Pérez Granado, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de la Educación*, 3(6), 155-167. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127/114>
- Roa Mendoza, C. P. (2019). *Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social*. Tesis doctoral,

Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias

Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voce/article/view/127/114>

UNESCO. (2022). Transforming higher education institutions into lifelong learning institutions. *UIL Policy Brief*, 14(56). <https://shorturl.at/agi78>

Universidad ICESI. (2018). *ACA Aseguramiento de la Calidad y el mejoramiento continuo de los aprendizajes*. Editorial Universidad Icesi. <https://www.calameo.com/read/0000214909571d8181ce1>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Grisales Herrera, B. E. (2024). Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 15-40.

Gestão Escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira

School Management and pedagogical practice in Early Childhood Education: Sharing a Brazilian experience

ALINE APARECIDA DA SILVA

DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO. FORMADORA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ, BRASIL
<https://orcid.org/0009-0007-5535-2854>

HELOISA TOSHIE IRIE SAITO

DOUTORA EM EDUCAÇÃO. PROFESSORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, BRASIL
<https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI

DOUTORA EM EDUCAÇÃO. PROFESSORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, BRASIL
<http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

Resumo

No Brasil, a formação continuada é prevista nos documentos oficiais que regem a educação nacional, sendo dever dos estados e municípios proporcioná-la aos docentes. Entretanto, ainda encontramos fragilidades na formação continuada ofertada pelos órgãos governamentais, pois ela ocorre com temas gerais e para um número significativo de profissionais, o que impossibilita o diálogo e a troca de experiência, sendo que os temas, geralmente, são de cunho motivacional, desconsiderando o contexto e os desafios que se apresentam diariamente no cotidiano escolar. Considerando tais fragilidades e objetivando apontar possibilidades no âmbito da gestão educacional em relação ao encaminhamento dessa formação, neste texto descreveremos e analisaremos como se efetivou uma proposta de formação contínua colaborativa *in loco* organizada pela equipe diretiva de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Trata-se de um relato de experiência no qual apresentamos aspectos da Formação Contínua Colaborativa *in loco* e o papel da equipe diretiva escolar nesse processo, bem como delineamos como foi organizada, efetivada e os resultados obtidos a partir dessa proposta formativa.

Palavras-chave: Gestão escolar; Formação docente; Formação contínua colaborativa *in loco*; Educação Infantil.

Abstract

In Brazil, continuing education is provided for in the official documents that govern national education, and it is the duty of states and municipalities to provide it to teachers.

However, there are still weaknesses in the ongoing professional development offered by government bodies, as it often covers general topics and involves a significant number of professionals, which hinders dialogue and the exchange of experiences. Additionally, the topics are usually motivational in nature, disregarding the context and challenges that arise daily in the school environment. Considering these weaknesses and aiming to identify possibilities within the scope of educational management regarding the direction of this training, this text describes and analyzes how a proposal for collaborative ongoing professional development *in loco* was implemented by the management team of a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI). This is an experiential report in which we present aspects of the Collaborative Ongoing Professional Development *in loco* and the role of the school management team in this process, as well as how it was organized, implemented, and the results obtained from this training proposal.

Keywords: School management, Teacher training, Collaborative ongoing professional training *in loco*, Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo objetivamos descrever e analisar as ações propositivas de uma experiência de formação colaborativa *in loco* em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI em um município do noroeste do Estado do Paraná/Brasil. A proposta de formação colaborativa *in loco* foi pensada a partir da vivência de uma das autoras deste artigo, que na ocasião, integrava a equipe diretiva do CMEI como supervisora educacional.

Por meio do trabalho que vinha sendo realizado na referida unidade educativa, a equipe diretiva percebeu, mediante as observações do cotidiano escolar e por meio dos diálogos com os profissionais, a fragilidade da equipe pedagógica em alguns aspectos que eram fundamentais para a realização de um trabalho qualitativo com as crianças, dentre eles, podemos destacar a ausência de compreensão acerca do referencial teórico adotado pela Secretaria de Educação do referido município.

Nesse sentido, a proposta formativa foi pensada e organizada pela equipe diretiva¹ do referido CMEI, junto aos profissionais docentes que compunham a equipe pedagógica e que atuavam com crianças de 0 a 5 anos, no período de 2019 e 2020. Salientamos que a proposta formativa buscou dialogar não apenas com os profissionais que atuavam diretamente na sala de aula com as crianças, mas também com as profissionais responsáveis pelo asseio e conservação do CMEI e com as responsáveis pela alimentação, uma vez que em nosso entendimento, estes profissionais também atuam como educadores, pois convivem e interagem com as crianças constantemente no espaço educativo.

Vale ressaltar que essa forma de encaminhar a proposta formativa, em uma perspectiva colaborativa, foi pensada porque compreendemos que o trabalho pedagógico escolar terá maior possibilidade de êxito, se todos os atores envolvidos no processo educativo trabalharem em uma mesma concepção, ou seja, tendo o mesmo entendimento sobre infância, desenvolvimento e aprendizagem.

¹ É importante esclarecer que no município em questão, a equipe diretiva é formada pelo diretor escolar, orientador educacional e supervisor educacional.

No Brasil, a Educação Infantil tem reconhecimento de ordem legal. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Artigo 29, «... a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade» (Brasil, 1996). A partir dessa Lei, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sobre essa questão, Saito e Oliveira (2018) pontuam:

Em se tratando da educação infantil como primeira etapa da educação básica, podemos afirmar, no contexto atual, que ela se constitui como início e processo para a formação integral da criança nas demais etapas da vida educacional. Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana. (p. 2)

Diante disso, é possível perceber a relevância da Educação Infantil na formação do sujeito, que por meio de ações sistematizadas e intencionais, pensadas e organizadas pelos profissionais que atuam nessa etapa de ensino, possibilitam seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Por isso, a ideia de que qualquer pessoa pode trabalhar nessa etapa educacional perde a força, pois não é qualquer profissional e não é qualquer ensino, faz-se necessário um profissional qualificado que tenha condições de organizar um ensino qualitativo com as crianças.

Paralelamente a isso, o direito à formação continuada também foi uma conquista, sendo dever dos estados e municípios proporcioná-la. Contudo, nossas vivências evidenciam que, por vezes, a formação continuada ofertada pelos órgãos governamentais são insuficientes, uma vez que é comum que esta seja organizada de forma abrangente, buscando atender um número significativo de profissionais por turma, o que impossibilita o diálogo e a troca de experiências. Utilizam-se temas gerais, de cunho motivacional e que geralmente não se aproximam da realidade e angústia dos profissionais. Infelizmente essa é uma realidade que se repete em vários estados brasileiros. A respeito disso, Fávero, Tonieto e Consaltér (2019)

afirmam que em muitos municípios do Brasil, de diferentes estados, a formação continuada não tem contribuído de forma efetiva para a melhoria do trabalho pedagógico dos professores da educação básica, pois os cursos ofertados nas semanas pedagógicas abordam temas gerais, de cunho afetivo, em detrimento de conteúdos que, de fato, são necessários à prática pedagógica.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2010) ressalta que nas formações oferecidas, há um «... predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum... » (Imbernón, 2010, p. 40).

No que diz respeito à oferta, pelos órgãos governamentais de formação continuada, verifica-se que esta ocorre para atender a exigência legal e não com a intenção de qualificar a prática docente.

A partir dessa realidade de formação continuada, entendemos que a reorganização das ações realizadas nas instituições é possível por meio de uma proposta de formação pautada em estudos contínuos, com base em uma perspectiva de educação que vise a humanização, possibilidade que se apresenta nas pesquisas da Ciência, da História e da Teoria Histórico-Cultural. Esse referencial tem subsidiado nossas reflexões e possibilitado a compreensão acerca do processo de formação e atuação de professores.

Em nossa acepção, a formação contínua colaborativa *in loco* escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe diretiva, justifica-se pela compreensão e defesa de que a criança se desenvolve de forma integral desde que sejam oferecidas condições que oportunizem sua aprendizagem e desenvolvimento pela apropriação do conhecimento científico oportunizado e potencializado desde os primeiros anos de vida nas instituições de Educação Infantil.

Com isso, é essencial que o profissional docente, que atua nessa etapa educacional, tenha uma formação específica, consistente e contínua com acesso aos conhecimentos teórico-práticos que o instrumentalize a realizar um trabalho de qualidade que possa coadunar com as necessidades e especificidades do desenvolvimento das crianças, associado com aquilo que há de

mais elaborado acumulado historicamente. Cabe destacar que, para a realização de uma proposta formativa no próprio contexto de trabalho, faz-se necessário considerar o cenário econômico, político e social no qual os profissionais docentes estão inseridos, por entendermos que as ideias se expressam a partir da materialidade objetiva, como afirmam Marx e Engels (2001).

Em nosso entendimento, o trabalho realizado na Educação Infantil junto às crianças é de suma importância e requer ações sistematizadas e intencionais, que sejam permeadas de sentido e significado, que apresente o mundo social e cultural a elas por meio de ações propositivas que possibilitem o encantamento, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser expressadas com intencionalidade objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil. (Saito e Oliveira, 2018, p. 2)

Em conformidade com as autoras supracitadas, acreditamos que é preciso investir na formação inicial e contínua do profissional que atua na Educação Infantil, uma vez que é ele que está conduzindo e possibilitando o conhecimento às crianças. Nesse sentido, firmou-se em uma das autoras, enquanto membro da equipe diretiva de um CMEI, a necessidade de dedicar esforços para a efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco* junto aos profissionais docentes que atuam nesta etapa de ensino.

Nesse sentido, salientamos a premissa de que, para pensar e organizar o ensino, a rotina e o planejamento, em todas as etapas educacionais, é essencial aprimorar os estudos e as vivências já iniciados na formação inicial do profissional docente na graduação e nas formações continuadas ofertadas pelas Secretarias de Educação, a fim de estabelecer o diálogo com o contexto no qual os docentes estão inseridos, para que seja possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. Com isso, destacamos a importância da efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco* escolar. A respeito disso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam a seguinte compreensão:

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos. (p. 6)

Em consonância com os autores, compreendemos que, sendo o desenvolvimento profissional um processo que ocorre nos contextos de trabalho, é necessário promovê-lo inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ações docentes. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento profissional é influenciado pelo contexto em que o trabalho acontece, ou seja, o meio no qual esse profissional está inserido, as condições do contexto, os recursos e as relações que são estabelecidas ali, influenciam no desenvolvimento do seu trabalho de modo geral e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento profissional. Por isso destacamos a importância do trabalho coletivo, do trabalho em equipe.

De acordo com Libâneo (2001), o trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com práticas individualistas e leva os alunos a produzirem melhores resultados de aprendizagem.

Nesse processo de efetivação de um trabalho em equipe, a equipe diretiva (direção, orientação e supervisão educacional) tem um importante papel, considerando sua influência na criação de um clima organizacional favorável. Considerando o papel de referência que a equipe diretiva desempenha, podemos dizer que o desenvolvimento de práticas autenticamente democráticas no interior da escola vai depender de uma nova postura a ser assumida por esta equipe.

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isso. (Vasconcellos, 2019, p. 179)

Diante disso, entendemos que o espaço escolar é também espaço de formação constante, no qual, de forma coletiva, é possível refletir sobre as questões e desafios que se apresentam naquele local. Nesse sentido, vale destacar que o papel da equipe diretiva escolar é determinante para a efetivação de uma formação contínua colaborativa *in loco*, por isso, é fundamental que os membros da equipe diretiva tenham consciência, conforme explicitam Gomide e Batistão (2017, p. 61), «... da relação da escola com os valores dominantes, observando que nela encontram-se os espaços de contradição e as possibilidades de ruptura e de transformação social». Dessa maneira, percebemos a relevância da equipe diretiva nesse processo, tendo em vista que, para que seja possível realizar tal proposta formativa, faz-se necessário antes, que a equipe diretiva escolar tenha instrumentalização teórico-prática consistente, para assim, poder ofertá-la.

Vale ressaltar também que, para efetivação de uma proposta formativa contínua colaborativa *in loco*, é fundamental que a gestão seja pautada nos princípios democráticos, pois dessa maneira, é possível refletir e estabelecer estratégias de forma coletiva e colaborativa para o desenvolvimento profissional. A gestão democrática é assegurada na LDB 9394/96, em seus artigos 14 e 15:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (Brasil, 1996)

Uma escola pautada nos princípios da gestão democrática possibilita que seus participantes estejam coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos. A equipe diretiva, a partir de sua concepção de educação, de aprendizagem, de desenvolvimento humano, de sua forma de organização do trabalho pedagógico,

possui autonomia para organizar momentos de diálogo e reflexão. Cabe à equipe diretiva mediar as inter-relações e interações, com vistas a possibilitar um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e qualitativo, considerando todos os profissionais que atuam na escola.

Nesse sentido, nosso texto foi organizado de modo a apresentar aspectos históricos e legais da formação continuada no Brasil e da Formação Contínua Colaborativa *in loco*, bem como o papel da equipe diretiva na organização dessa formação. Apresentamos, também, como foi organizada e efetivada uma proposta formativa em um CMEI brasileiro, no período de 2019 e 2020, e os principais resultados alcançados.

2. EQUIPE DIRETIVA E SEU PAPEL EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*

Nesta seção, abordaremos aspectos da formação continuada e formação contínua colaborativa *in loco*, a fim de compreendermos sua importância para a organização e a efetivação da prática docente junto às crianças. Discutiremos, ainda, a gestão democrática e seu papel enquanto facilitadora e promotora de uma proposta formativa em contexto escolar.

Ao tratar da formação, capacitação ou qualificação continuada precisamos ter clareza de que é um procedimento que se realiza de fato – cursos, encontros, seminários e eventos – organizado tanto nos estados quanto nos municípios, havendo, inclusive, dotação orçamentária para tal finalidade. Todavia, percebemos que, geralmente, a formação continuada, principalmente na Educação Infantil, é pensada e organizada para abordar aspectos teórico-metodológicos de maneira geral, visando atender os desafios e as necessidades em comum, das instituições educativas.

Vale destacar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 desempenhou um papel importante para a formação continuada, pois no Artigo 206, Capítulo V da Carta Magna encontra-se fixada como um dos princípios do ensino a valorização do profissional (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem favorecer a valorização dos profissionais da educação, indicando, ainda, que a progressão funcional deve basear-se na titulação e na avaliação do des-

empenho. A referida Lei estabelece que a União, os estados e os municípios devem promover investimentos na capacitação do quadro docente, tanto das escolas quanto dos centros municipais de Educação Infantil. Acrescenta-se a isso o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que reafirma a necessidade de Formação Continuada.

Cabe destacar que a mobilização para a capacitação dos profissionais da Educação Infantil, de fato, não ocorreu na mesma proporção que nos demais níveis educacionais, mesmo sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece o Artigo 29 da LDBEN n.º 9.394 (Brasil, 1996).

O documento intitulado Referenciais para a formação de Professores, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1999, ressalta a importância da formação continuada de professores, ao destacar:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (Brasil, MEC, 1999)

Compreendemos, assim, que a formação do profissional dentro de seu local de trabalho apresenta-se como uma possibilidade para promover o diálogo, a troca de experiências entre os profissionais, bem como proporciona uma reflexão sobre sua prática pedagógica acerca dos desafios que se apresentam na própria instituição educativa. O documento supracitado ainda explicita o seguinte aspecto:

É preciso garantir espaços e tempos reservados na rotina de trabalho na escola, para que os professores e coordenadores pedagógicos (também chamados de orientadores ou supervisores, dependendo do sistema de ensino) realizem práticas sistemáticas de: análise das ações desenvolvidas, estudo, troca de experiência, documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas, etc. (Brasil, MEC, 1999)

Em concordância com o que está redigido nos Referenciais para a formação de Professores (Brasil, 1999), a formação colaborativa *in loco* colabora para a reflexão do profissional docente sobre sua prática pedagógica coti-

diana. Para efetivá-la nessa direção, consideramos que a Teoria Histórico-Cultural contribui para que os profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, pensem e organizem uma educação para e com as crianças (Teixeira e Barca, 2017).

Vale aqui destacar que, de acordo com essa abordagem teórica, a criança é um sujeito ativo e participante do processo social de formação de sua personalidade, ou seja, «... se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social» (Vigotski, 1996, p. 382). Compreendendo que os processos vividos pela criança no plano social são reconstruídos pela criança no plano psicológico, o papel do professor nessa perspectiva se constitui como uma tarefa de significativa responsabilidade e exige mais e melhor formação, tendo em vista que nós, professores, somos os organizadores do ambiente social educativo.

Destacando o papel do professor, Teixeira e Barca (2017) assinalam a importância e a necessidade de uma formação científica que nos possibilite ser intelectuais de nossa própria prática, ou seja, uma formação que nos permita refletir, pensar, planejar, registrar, executar, avaliar e transformar a prática pedagógica junto com as crianças, pensando em ações educativas que promovam o desenvolvimento integral. Para isso, não podemos organizar as ações propositivas para e com as crianças, sem considerar o contexto no qual elas estão inseridas. Isso evidencia a importância da gestão democrática escolar, tendo em vista que esse modelo de gestão possibilita o diálogo entre os pares e os diferentes setores educacionais, permitindo, dessa maneira, uma visão ampla dos aspectos sociais, cognitivos e culturais que cercam as crianças, gerando uma participação e flexibilidade na organização da educação.

No que diz respeito ao termo gestão escolar, este vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Segundo Barroso (2001), este termo refere-se à função executiva destinada a por em prática as políticas previamente definidas, ou seja, esse é um conceito mais abrangente, uma vez que na área educacional a gestão escolar vai além do comando e pode designar uma forma de administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

Coelho e Volsi (2017) explicam que a gestão democrática foi estabelecida como um princípio na Constituição Federal de 1988, o qual foi reafirma-

do na LDB/96. Para além de sua legalidade, precisamos pensar a gestão democrática como uma possibilidade de transformação educacional. Essa perspectiva de gestão exige dos envolvidos algumas qualidades, tais como: 1) ter consciência das questões legais e burocráticas do trabalho educacional; 2) articular o diálogo e as ações entre os diferentes segmentos e sujeitos que compõem o âmbito escolar; 3) organizar momentos de reflexões e definições de metas e estratégias para a transformação ou superação dos inúmeros desafios que se apresentam cotidianamente na escola; e 4) promover a formação continuada em contexto dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Vale destacar que se analisarmos o cenário educacional atual do Brasil e as políticas públicas vigentes, a tarefa da gestão escolar se torna ainda mais complexa, especialmente se considerarmos que essa gestão aconteça em uma perspectiva democrática. A LDB de 1996 atribui aos estabelecimentos de ensino algumas funções, dentre as quais destacam-se:

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI. Articular-se com a família e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- VIII. Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao Juiz competente da Comarca a ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Brasil, 1996, p. 5-6)

Diante dessas atribuições é possível perceber o quão complexo e difícil é a tarefa da equipe diretiva escolar. As atribuições do cargo são inúmeras e

somadas aos desafios que se apresentam cotidianamente na prática educativa, organizar uma formação contínua colaborativa *in loco*, torna-se um desafio. Entretanto, mesmo com tantas tarefas e dificuldades que se apresentam na e para a gestão escolar, compreendemos que é possível, por meio da perspectiva democrática e coletiva, organizar momentos de Formação contínua colaborativa *in loco*. Nas palavras de Coelho e Volsi (2017):

... uma gestão escolar democrática não significa prescindir das funções específicas desenvolvidas pelos profissionais competentes. A direção e a coordenação, por exemplo, são funções específicas e estratégicas no ambiente escolar [...] no entanto, a atuação dos profissionais que ocupam tais cargos devem se organizar no sentido de canalizar o trabalho realizado coletivamente para a busca dos resultados pretendidos. (p. 122)

Em conformidade com os autores, nossa defesa é de que tanto o diretor quanto o coordenador escolar devem organizar a gestão da escola de modo a considerar as funções específicas dos profissionais que ali atuam, as necessidades formativas apresentadas pela equipe, bem como possibilitar o diálogo e a articulação entre os pares para que, de forma coletiva, possam estabelecer estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto político pedagógico e no plano de ação da escola. No que se refere às funções da equipe diretiva:

A direção ... é por em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação ... O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. (Libâneo, 2001, pp. 215-219)

Nesse sentido, ao pensar em uma proposta formativa que considere o contexto escolar, é preciso que a equipe diretiva (diretor, supervisor e orientador) articulem suas funções e busquem integrar as dificuldades observadas por eles, com as angústias elencadas pelos profissionais em prol da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Compreendemos que uma proposta formativa contínua colaborativa *in loco* pode possibilitar a superação do senso comum e promover práticas sustentadas por um conhecimento teórico de forma consciente, crítica e

criativa. Vale destacar que esse movimento não é simples, tampouco natural. Pelo contrário, exige esforços e condições concretas estabelecidas para esse fim. Portanto,

... entendemos que os gestores escolares podem buscar tais condições. Não desconsideramos as dificuldades impostas pelo sistema, como condições de trabalho, defasagens da formação inicial, entre outras, mas temos como pressuposto que há possibilidade de mudança no interior das unidades escolares. (Borges e Alcântara, 2019, p. 170)

Os desafios que se apresentam diariamente no cotidiano escolar são inúmeros e de todas as ordens, desde a falta de recursos objetivos concretos até a falta de formação inicial dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, porém, tais desafios não podem ser impeditivos para realização de ações que tem como intencionalidade a transformação, o aprimoramento, o diálogo e a reflexão do fazer pedagógico.

Na próxima seção, trataremos sobre a importância de possibilitar momentos formativos *in loco*, pensados e organizados pela equipe diretiva, mesmo diante dos desafios cotidianos, os quais podem auxiliar e transformar as ações docentes realizadas com as crianças.

3. FORMAÇÃO CONTÍNUA COLABORATIVA *IN LOCO*: ENCAMINHAMENTOS E POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A fim de realizar a formação colaborativa *in loco*, a equipe diretiva fez uma pesquisa bibliográfica, constituída prioritariamente de livros e artigos científicos. Ao argumentar sobre as vantagens de conduzir uma pesquisa bibliográfica, Gil (2002) explica que o delineamento bibliográfico permite ao investigador analisar uma grande cobertura de fenômenos que não poderia pesquisar diretamente. Ela favorece o direcionamento dos estudos de maneira a compreender a totalidade do contexto no qual se insere nosso objeto de estudo. Nesse sentido, nos apoiamos em capítulos de livros e artigos científicos que tratam de temas pertinentes à Formação Continuada em Contexto e à gestão escolar.

Posteriormente à pesquisa bibliográfica, a equipe diretiva começou a organizar a proposta de formação contínua colaborativa *in loco*, a qual passou

por algumas etapas antes de sua efetivação. Em um primeiro momento, a equipe diretiva da unidade educativa elaborou um projeto com a proposta formativa, que posteriormente foi contemplado no plano de ação da equipe diretiva para os anos de 2019 e 2020.

O projeto da referida proposta formativa teve como meta realizar ao menos quatro momentos de formação contínua colaborativa *in loco* no decorrer de cada ano letivo junto aos profissionais em seus respectivos dias de horatividade. Para definir os temas das formações, foi realizado, em um primeiro momento, diálogos com os profissionais docentes da instituição educativa, a fim de identificar quais eram as angústias, os assuntos e/ou os conteúdos que gostariam de estudar para aprimorar seu fazer pedagógico.

A partir da metodologia utilizada, verificamos que os principais temas levantados pelos profissionais foram: 1) *Relação teoria e prática*, pois destacaram que a teoria era muito distante daquilo que era feito na prática educativa; 2) *Organização do planejamento semanal*, especificidades de cada faixa etária (periodização do desenvolvimento infantil), documentos norteadores e avaliação; 3) *Escrita de parecer descritivo*, como estruturar o relatório semestral das crianças; 4) *A importância do brincar na Educação Infantil*; e 5) *Transição do infantil 5 para o 1º ano do ensino fundamental*.

Em seguida, partindo das fragilidades percebidas e apontadas pelos próprios profissionais, somados às observações por parte da equipe diretiva das aulas e dinâmica das ações propositivas realizadas cotidianamente junto às crianças, foram definidos os textos e os artigos científicos que tratavam dos temas elencados pelos profissionais e equipe diretiva, tendo como aporte teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referencial este que é norteador do trabalho no município em questão.

Definidos os temas e os textos para a proposta formativa, a equipe diretiva organizou um cronograma de execução, buscando juntar, em cada grupo de formação, profissionais dos diferentes agrupamentos, ou seja, em um mesmo grupo formativo participaram profissionais que atuavam no infantil 1, infantil 2, infantil 3, infantil 4 e infantil 5, bem como profissionais que atuavam na hora-atividade e auxiliares, possibilitando assim, a troca de experiência e o diálogo entre profissionais que atendiam as diferentes faixas etárias.

Vale ressaltar que, para conseguir realizar a proposta formativa seguindo essa organização (grupos com diferentes profissionais), alguns desafios se apresentaram no processo. A exemplo disso, destacamos dois desafios significativos que influenciaram diretamente na realização desse processo formativo: 1) a necessidade de alterar o cronograma, previamente organizado com as datas dos encontros formativos, devido à ausência de profissionais por atestado médico, exigindo assim sua reorganização; 2) demandas que se apresentaram à equipe diretiva de maneira inusitada e que necessitavam ser resolvidas com urgência, atrasando o cronograma estabelecido inicialmente. Salientamos que tais desafios não foram impeditivos para a efetivação da referida proposta formativa, pelo contrário, eles foram superados e com alguns ajustes no cronograma a proposta formativa foi efetivada. Participaram efetivamente da formação colaborativa *in loco*, aproximadamente 38 profissionais.

Destacamos que o processo de formação continuada colaborativa *in loco* aconteceu de forma bimestral no período de 2019 e 2020, com carga horária de 20 h/a, distribuídas nos períodos matutinos e vespertinos durante a hora-atividade de cada profissional, formando grupos de 4 (quatro) a 5 (cinco) profissionais para cada formação. As auxiliares, por não possuírem direito à hora-atividade, foram agregadas aos grupos formativos, em forma de revezamento, ou seja, a cada encontro uma auxiliar de uma determinada turma participava.

No ano de 2019 foi possível efetivar a formação de um dos temas elencados, sendo ele *Relação teoria e prática*. Esta formação foi organizada de forma remota, em decorrência da pandemia da covid-19, com o título «Teoria Histórico-Cultural: a concretização da teoria em práticas pedagógicas» e teve como objetivo geral possibilitar a compreensão dos profissionais sobre a importância de se apropriar de um referencial teórico que subsidie e instrumentalize sua prática pedagógica. Durante a formação, os profissionais estudaram e refletiram acerca da importância de conhecer o referencial teórico adotado pelo município no qual atuavam, bem como quais os pressupostos desse referencial teórico, de modo a enfatizar qual a concepção de criança, de infância e de desenvolvimento desse referencial e qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

No ano de 2020, no momento em que retomamos o trabalho presencial, de forma escalonada, foi possível realizar a formação sobre a *Periodização*

do desenvolvimento com o título «Periodização do desenvolvimento infantil». Vale destacar que os profissionais realizaram, no momento em que estavam isolados, o estudo do texto introdutório sobre a temática, sendo «A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante a formação das funções psíquicas superiores» de Tuleski e Eidt (2017) e também textos contidos no livro «Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice» organizado por Martins, Abrantes e Facci (2017). Os profissionais realizaram leitura sobre a temática supracitada no período home office, em 2019. Quando os profissionais retornaram às atividades presenciais, foi possível realizar a formação.

Durante a formação sobre a periodização do desenvolvimento infantil, os profissionais foram instigados a refletir sobre qual a importância de compreender a periodização, como ocorre o desenvolvimento das funções elementares em funções psíquicas superiores, qual a atividade guia em cada período do desenvolvimento infantil e como devemos organizar o tempo, a rotina e o espaço na Educação Infantil de modo a considerar a periodização do desenvolvimento em todas as nossas ações junto às crianças. Vale ressaltar que, mesmo com o retorno presencial, o funcionamento do CMEI ocorreu de forma escalonada, o que corroborou com a intenção de organizar as formações com pequenos grupos, buscando favorecer o diálogo e a troca de experiência, conforme registro nas *figuras 1 e 2*:

Figura 1

*Formação contínua colaborativa in loco - Periodização
do desenvolvimento psíquico (2020)*



Figura 2

Formação contínua colaborativa in loco - Importância do vínculo afetivo na Educação Infantil (2020)



O momento de discussão foi riquíssimo. Em um primeiro momento, os profissionais relataram a dificuldade em compreender a leitura do texto, afirmando que no início do texto a leitura foi difícil, mas que conforme foram avançando as páginas, aquilo que se apresentava foi ganhando sentido, pois começaram a relacionar os períodos e fases da periodização ao que vivenciavam com as crianças de sua turma. Essa compreensão acerca do texto se fortaleceu a partir da discussão no grupo de formação, onde a equipe diretiva fez algumas observações e explicações sobre o texto, apontando exemplos do cotidiano escolar e mobilizando os profissionais a se perceberem em algumas situações junto às crianças.

O desenvolvimento dessa percepção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido naquele contexto, oportunizou que cada um falasse um pouco sobre suas vivências, ocasionando uma troca de experiências significativas, uma vez que começaram a pensar em estratégias para lidar com as situações desafiadoras do cotidiano escolar. Outro ponto positivo desse tema sobre a periodização, foi o fato de que os profissionais compreenderam que é necessário organizar o planejamento considerando a atividade guia de cada faixa etária.

Outro tema discutido e trabalhado com os profissionais, inclusive com as cuidadoras e operacionais (zeladoras e merendeiras) no ano de 2020 foi «A importância do vínculo afetivo na Educação Infantil». O tema dessa formação, foi definido, pensando em como mobilizar os profissionais em suas ações pedagógicas, de modo que suas ações considerassem, no período de

pandemia, a manutenção do vínculo afetivo com as crianças e famílias, que naquele momento era primordial devido ao distanciamento causado pela covid-19.

Para refletir sobre essa temática, a equipe diretiva teve como premissa ser necessário sensibilizar e mobilizar primeiro os profissionais, para que eles tivessem condições de fazer o mesmo com as crianças. Nesse sentido, a equipe diretiva elaborou um cartão para cada profissional, com uma frase pensada e escolhida especificamente e especialmente para ele.

Para realizar esta ação, salientamos a importância também, de a equipe diretiva conhecer e estabelecer vínculos com a equipe pedagógica e demais profissionais que atuam na instituição educativa, pois a partir dessa relação foi possível escolher uma frase/mensagem que provocasse além da sensibilização, a afinidade e o sentimento de pertença e reconhecimento.

Essa sensibilização inicial com os profissionais, foi necessária, pois ao receber por parte da Secretaria de Educação e da equipe diretiva, orientações para manutenção do vínculo com a comunidade escolar, alguns profissionais argumentaram que os cartões eram desnecessários pelo fato de que as crianças não sabiam ler. Ademais verbalizaram que as famílias não valorizavam o que os profissionais do CMEI faziam. Diante dessa problemática, a equipe diretiva percebeu a necessidade de promover essa sensibilização, primeiro com os profissionais e, ao receberem o cartão com as frases/mensagens, puderam dizer qual foi o sentimento gerado em cada um ao ler seu cartão. Esse foi um momento significativo, tendo em vista que muitos se emocionaram e expressaram o quanto foi prazeroso receber o cartão com a frase.

A partir dessa sensibilização, a equipe diretiva conduziu reflexões sobre como pequenos gestos são importantes e significativos, uma vez que um cartão que é algo singelo, desperta tanto sentimentos nos adultos, quanto nos bebês e crianças pequenas. Diante disso, o papel da gestão escolar é evidenciado novamente, pois entendemos que:

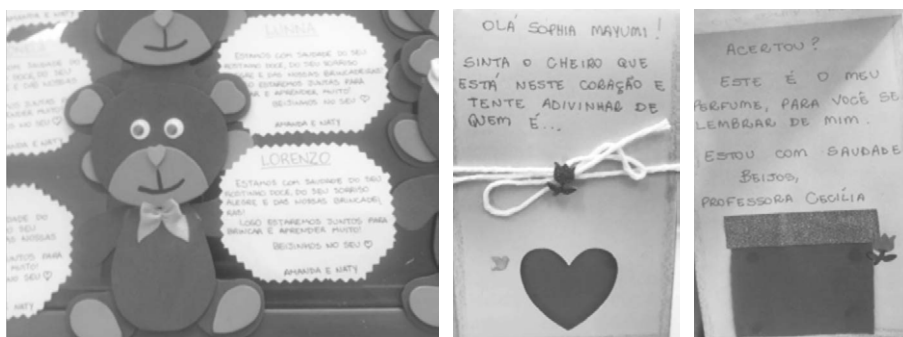
A mobilização de saberes e a revelação das crenças presentes na prática não ocorrem naturalmente, mas, ao contrário, são provocadas por ações intencionais e, como já foi dito, a gestão escolar pode criar as condições objetivas para essa reflexão se assumir a liderança nos

espaços formativo presentes na escola. Logo, o papel da gestão é observar, revelar, desnaturalizar e transformar as práticas junto com sua equipe. (Borges e Alcântara, 2019, p. 175)

Em conformidade com os autores, acreditamos que é papel fulcral da equipe diretiva promover e oportunizar situações de diálogo, reflexão e sensibilização com os profissionais. Daí a importância de a equipe diretiva ser capacitada com uma formação consistente para ter condições de conduzir tais momentos formativos, pois dessa maneira, é possível, tanto equipe diretiva, quanto profissionais que atuam no CMEI fundamentarem suas práticas em uma teoria e, assim, desenvolverem ações conscientes e intencionais.

A partir dessa formação e sensibilização junto aos profissionais, estes passaram a enviar junto às apostilas de atividades, cartões com mensagens de afeto às crianças, cartões sensoriais e vídeos, conforme *figura 3*:

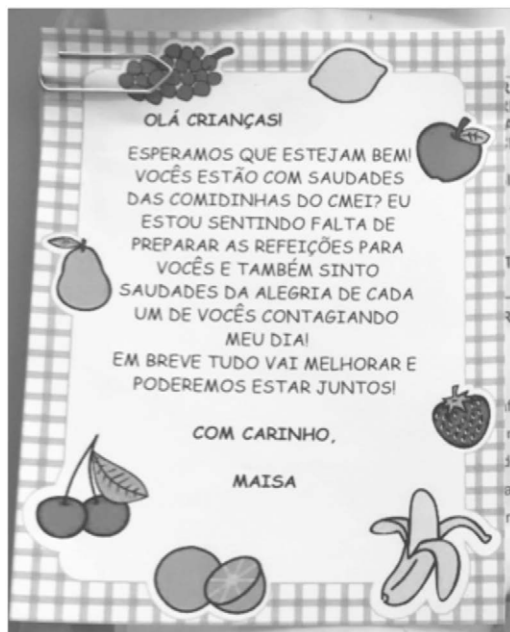
Figura 3
Formação contínua colaborativa in loco - Importância do vínculo afetivo na Educação Infantil (2020)



A sensibilização para a temática ocorreu também com os demais profissionais, auxiliares, cuidadores, operacionais da limpeza e da cozinha, mobilizando-os de tal forma que estes também elaboraram cartões e vídeos para enviar às crianças e famílias, conforme pode ser visto na *figura 4*:

Figura 4

*Formação contínua colaborativa in loco - Importância do vínculo afetivo na
Educação Infantil (2020)*



Um fator que merece destaque quando essas profissionais receberam tal formação, foi os relatos de que, sentiram-se pertencentes ao CMEI e importantes para as crianças e seus familiares. Em decorrência disso, solicitaram que tivessem mais momentos formativos para que pudessem saber o que era realizado com as crianças no pedagógico, pois de forma indireta, também poderiam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por meio das formações realizadas nos anos de 2019 e 2020, verificamos que os gestores que lideram uma equipe que pensa, dialoga e tem uma atitude reflexiva em relação à sua própria prática, também não são neutros, mas ao contrário, trazem em suas ações, valores, conhecimentos, concepções que precisam ser identificados, revelados, ditos.

4. RESULTADOS

Durante as formações contínuas colaborativas *in loco* e no decorrer dos anos de 2019 e 2020, verificamos, por meio de observação e relato dos próprios profissionais, que foi possível realizar uma reflexão acerca da prática pedagógica junto às crianças a partir dos temas estudados nas formações. Mesmo não tendo conseguido cumprir com o cronograma previsto no plano de ação da unidade educativa, em virtude da intensa demanda de trabalho e rotina da Educação Infantil, foi possível realizar uma formação em 2019 e duas em 2020. Constatamos avanços no que se refere à compreensão do referencial teórico (Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica) adotado pela Secretaria de Educação do município. Esse entendimento possibilitou que os profissionais pudessem expressar o que aprenderam da teoria na prática, sendo contemplado em seus planejamentos semanais.

Vale destacar que inúmeros avanços foram observados, dentre os quais destacam-se: 1) a melhoria na escrita e a organização do planejamento semanal dos profissionais regentes das turmas, pois passaram a contemplar atividades pensando na periodização do desenvolvimento infantil, de acordo com a faixa etária atendida; 2) aprimoramento das práticas realizadas, uma vez que passaram a ser mais coerentes com o referencial teórico adotado pelo município em questão; 3) as profissionais operacionais em especial as da limpeza, demonstraram mais paciência e empatia durante a realização de algumas atividades específicas como, por exemplo, as que envolviam pintura com tinta guache (o que antes era motivo de divergência, pois sujava o ambiente da sala de aula e/ou espaço externo); 4) foi realizada uma alteração no cronograma de refeitório, a qual foi decidida de forma coletiva com todos os profissionais do CMEI, buscando a ampliação do tempo de refeição de cada turma, pois por meio das reflexões e discussões nos grupos formativos, foi entendido que o tempo destinado a essa ação era incoerente com a defesa e concepção de criança e desenvolvimento defendido.

Os profissionais relataram que estudar e compreender o referencial teórico auxiliou nas ações cotidianas como, por exemplo, organizar o espaço da sala de aula e refletir sobre a rotina que era realizada que, por vezes, era realizada de forma mecânica e sem significado para a criança. A forma de

conversar com as crianças e a importância da afetividade também foram mencionadas pelos profissionais. A equipe diretiva observou que algumas atividades que já eram advindas de práticas enraizadas, sem uma intencionalidade, após os estudos e formação contínua colaborativa *in loco* foram sendo repensadas e modificadas. Isso foi evidenciado tanto nos planejamentos semanais quanto nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

No que se refere à periodização do desenvolvimento psíquico, os profissionais puderam discutir e demarcar qual a atividade guia de cada período, considerando-as na elaboração do seu planejamento semanal, buscando estratégias e atividades que estivessem coerentes com a faixa etária e desenvolvimento de cada criança atendida. Verificamos que ao compreender sobre a periodização, os profissionais demonstraram maior clareza, inclusive na escrita dos relatórios semestrais, evidenciando uma apropriação do tema estudado, uma vez que conseguiam perceber o desenvolvimento de cada criança e elencar estratégias para impulsionar esse desenvolvimento.

Verificamos que ao possibilitar e promover uma formação contínua colaborativa *in loco*, a equipe diretiva escolar constrói junto aos profissionais, esforços coletivos para uma educação transformadora, além de estabelecer vínculos e relações dentro do espaço educativo, tornando assim, o processo formativo e de ensino-aprendizagem coletivo e contínuo.

Constatamos que as formações contínuas colaborativas *in loco*, pensadas, organizadas e efetivadas pela equipe diretiva contribuem para o aprimoramento e a transformação das práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil, tendo em vista que por meio delas, foi possível estabelecer o diálogo, a reflexão, a troca de experiências, o estreitamento dos vínculos entre os profissionais e equipe diretiva, uma vez que esses momentos formativos evidenciaram que todos que ali atuavam estavam buscando algo em comum, ou seja, oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças, a partir de ações coletivas.

Dessa forma, reafirmamos nossa defesa de que a equipe diretiva precisa assumir seu papel como facilitadora de momentos formativos dentro da unidade educativa, uma vez que, em conformidade com Borges e Alcântara (2019, p. 178-179), «[...] para existir um avanço do fazer docente é imprescindível a existência de um par mais avançado; na ausência desse par, as

proposições não apresentam problematização nem avanços, correndo até o risco de ser naturalizadas e valorizadas como boas propostas». Ou seja, não podemos esperar que haja modificações ou reflexões dos profissionais que atuam diariamente com bebês e crianças pequenas se não houver um planejamento adequado. Para tanto, é essencial a presença de uma equipe que possibilite, organize e conduza esses momentos.

5. CONCLUSÕES

Neste texto objetivamos apresentar um relato de experiência no qual descrevemos uma proposta de formação continuada em contexto escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe diretiva de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Estado do Paraná - Brasil. Nossa defesa, ao longo do texto, foi de destacar a importância dessa proposta formativa para a reflexão e a qualificação da prática pedagógica, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças.

Ao estudar sobre a formação contínua colaborativa *in loco*, o papel da equipe diretiva e sobre questões afetas à Educação Infantil, entendemos que as instituições educativas devem se constituir como espaço para o pleno desenvolvimento da criança.

Defendemos uma Educação Infantil em que as crianças aprendam, se desenvolvam por meio de conteúdos que tenham sentido e significado, que sejam apresentados a elas de forma sistematizada e intencional, considerando as especificidades de cada faixa etária e da Educação Infantil. Para isso, precisamos de profissionais com formação inicial e continuada de qualidade.

Portanto, a formação dos professores se consolida como instrumento necessário e imprescindível para que práticas educativas de qualidade sejam realizadas. É fundamental aprimorar a formação, pois, com uma formação consistente, instaura-se a possibilidade de apresentar às crianças o que há de mais elaborado. A formação contínua colaborativa *in loco* escolar, pensada, organizada e efetivada pela equipe diretiva, considerando o contexto e as angústias dos profissionais se apresenta como possibilidade de estudo, reflexão e transformação da prática pedagógica, pois configura-se como espaço privilegiado de diálogo, reflexões, trocas de experiências e

de busca por estratégias para superar os desafios com a intenção de ofertar, cada vez mais, uma educação de qualidade para todas as crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2001). *Relatório da disciplina «Teoria das Organizações e da Administração Educacional»*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Lisboa.
- Borges, A. L., e Alcântara, C. R. (2019). O papel da gestão escolar em face da documentação pedagógica produzida por professores da Educação Infantil. In L. C. B. Vercelli, C. R. Alcântara (Eds.), *Fazeres de professores e gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano*. Paco Editorial.
- Brasil, MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro.
- Brasil, Constituição. (1988). *Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro*. Imprensa Oficial.
- Brasil, MEC. (1999). *Referenciais para formação de Professores*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2014, 26 jun). *Lei Federal 13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Coelho, M. P., e Volsi, M. E. F. (2017). Bases legais da gestão democrática da educação e da escola. In A. K. Noma, C. A. A. Toledo (Eds.), *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Eduem.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gomide, A. G. V., e Batistão, M. (2017). Organização da educação escolar no Brasil: um debate na perspectiva da gestão democrática. In A. K. Noma, C. A. A. Toledo (Eds.), *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Eduem.
- Fávero, A. A., Tonieto, C., e Consaltér, E. (2019). Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. *Imagens da Educação*, 9, 95-112.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa.
- Marx, K., e Engels, F. (2001). *Obras escolhidas*. Alfa-Omega.
- Oliveira-Formosinho, J., e Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Thomson.

- Saito, H. T. I., e Oliveira, M. R. F. (2018). Trabalho docente na Educação Infantil: Olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da Educação*, 8(1), e39210.
- Teixeira, S. R., e Barca, A. P. A. (2017). Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In S. A. Costa e S. A. Mello (Eds.), *Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. CRV.
- Pasqualini, J., e Lazaretti, L. (2022). *Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Mireveja.
- Tuleski, S. C., e Eidt, M. N. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes e M. G. Facci (Eds.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 35-62). Autores Associados.
- Vasconcellos, C. S. (2019). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. Cortez.
- Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Visor.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Da Silva, A. A., Saito, H. T. I., e Yaegashi, S. F. R. (2024). Gestão escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 41-65.

Il modello di direzione scolastica in Italia

The Model of School Leadership in Italy

ANNA MARIA NICOLOSI

DOTTORESSA IN EDUCAZIONE ALL' UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.
DIRIGENTE SCOLASTICO NEL CENTRO PROVINCIALE DI EDUCAZIONE DEGLI ADULTI (CPIA) DI
ANCONA (ITALIA). TUTOR ORGANIZZATRICE PRESSO SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
(UNIVERSITÀ DI BERGAMO)

Abstract

L'importante quanto complessa figura del dirigente scolastico nel sistema educativo in Italia appare ancora oggi caratterizzata da diversi elementi peculiari che ne delineano principalmente il suo ruolo e le funzioni burocratico-amministrative e in parte anche gli aspetti legati alla leadership educativo-didattica.

L'obiettivo di questo articolo è, partendo dalla leadership del dirigente scolastico, delineare la sua figura nonché lo stile di direzione presente nel contesto italiano, evidenziandone i compiti, le responsabilità di gestione e di organizzazione, la capacità progettuale quale leva per innovare e migliorare il contesto educativo in cui opera.

Parole chiave: dirigente scolastico, leadership, autonomia, gestione, organizzazione scolastica, innovazione educativa.

Abstract

The important, yet complex, figure of the school principal in the Italian education system still seems to be characterized by several specific elements nowadays, mainly outlining their role and bureaucratic-administrative functions, and partly also the aspects related to educational-didactic leadership. The aim of this article is to focus on the leadership of the school principal by sketching their profile as well as the leadership style in the Italian context, thus highlighting their tasks, management, organizational responsibilities, and the capacity for planning as a lever to innovate and improve within the educational context in which they operate.

Keywords: school principal, leadership, autonomy, management, school organization, educational innovation.

1. INTRODUZIONE

Il dirigente scolastico in Italia è una figura professionale chiave dalle molteplici sfaccettature (Giunti e Ranieri, 2019). È il responsabile diretto e primario dell'istituzione che dirige. Egli governa attraverso strategie efficienti e di qualità, attiva le scelte operative, le collaborazioni con le altre scuole, le iniziative culturali. Il suo compito si rivela non affatto semplice, capace di tenere insieme la funzione organizzativa e quella pedagogica (Cambi, 2019).

A questo si aggiunge l'enorme carico di responsabilità in termini di salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, contrattazioni sindacali, protezione dei dati sulla privacy, trasparenza amministrativa e anti-corrruzione (Paletta, Avivernini e Manganelli, 2017). Il lavoro del dirigente scolastico, il più delle volte, risulta parecchio stressante e le sue azioni sono caratterizzate dalla brevità e dalla frammentarietà (Bezzina, Paletta e Alimehmeti, 2017). Inoltre, le attività lavorative sorgono spontaneamente da problematiche quotidiane non programmate perché imprevedibili e caratterizzate quasi sempre dall'urgenza (Paletta e Bezzina, 2022). Da alcuni studi (Agasisti, Falzetti e Sorcin, 2020; Di Liberto et al., 2013) emerge l'esistenza di una correlazione tra le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici e i punteggi ottenuti dagli studenti nei test nazionali standardizzati Invalsi (Agasisti e Sorcin, 2020).

L'obiettivo di questo articolo, con allo sfondo le norme di riferimento italiane sempre in costante cambiamento, è quello di delineare la figura del dirigente scolastico nonché lo stile di direzione che maggiormente caratterizza la sua leadership all'interno delle scuole, evidenziandone compiti e responsabilità.

L'iter tracciato parte dall'analisi della figura autonoma del capo d'istituto, sviluppatasi alla fine dello scorso millennio, fino ad approdare alla situazione attuale, purtroppo ancora oggi caratterizzata da una dimensione di leadership per alcuni versi contraddittoria e dai contorni poco chiari, nella quale lo stile di gestione è in fase di costruzione e di definizione. Inoltre, il dirigente scolastico, in quanto legale rappresentante e diretto responsabile dei risultati della scuola che dirige, per raggiungere degli standard di miglioramento innovativi, è tenuto alla compilazione di diversi documenti, dei quali forniremo una sintesi in questo articolo, evidenziandone gli aspetti di innovazione educativa e la fattibilità in termini di applicazione.

La finalità della compilazione e dell'impiego di questi documenti ministeriali dovrebbe essere proprio quella di facilitare il raggiungimento degli obiettivi di miglioramento della scuola e di attuare delle strategie di autovalutazione costanti, sempre in vista del continuo miglioramento e innovazione in rapporto sia alle esigenze interne alla scuola, sia al contesto ambientale esterno. Il più delle volte, però, tale compito si traduce in un mero adempimento formale con scarsa valenza propositiva e non realmente efficiente ed efficace in termini di risultati scolastici e innovazione educativo-pedagogica.

Solamente fornendo ai dirigenti scolastici l'adeguata formazione e le migliori condizioni di lavoro per agire all'interno di un sistema ogni giorno sempre più complesso e contraddittorio, caratterizzato da continue sollecitazioni di ogni genere, insieme con un adeguato team di supporto professionalmente competente e ben stimolato e incentivato, può generarsi una leadership incisiva in termini di cambiamenti e di innovazione didattica nel sistema educativo italiano.

2. LA LEADERSHIP EDUCATIVA

Negli ultimi anni si è sviluppata una vasta letteratura intorno al concetto di leadership riferito alla dirigenza scolastica. Quando si parla di leadership scolastica ci si riferisce fondamentalmente ai due tipi di leadership maggiormente contemplati dalla letteratura internazionale ovvero quello istruzionale (*instructional leadership*) e quello trasformativo (*transformational leadership*). Il primo, il cui termine si può fare risalire a Edwin Bridge (1967), pone il suo interesse nella comprensione del ruolo di «dirigente scolastico come leader educativo che assume responsabilità dirette in ordine al curriculum e alla gestione della didattica». Egli coordina, controlla, supervisiona e sviluppa un curriculum e una buona istruzione all'interno della scuola (Bamburg e Andrews, 1990; Hallinger e Murphy, 1985). Si tratta di una «leadership orientata ai risultati» (Biester et al., 1984) che fa leva sull'utilizzo di obiettivi per ottenere un maggiore impatto sulla scuola (Bamburg e Andrews 1990; Goldring e Pasternak, 1994). La concettualizzazione più nota sulla leadership istruzionale è sviluppata da Hallinger (2000), secondo il quale essa definisce la missione della scuola, gestisce il programma didattico e promuove un clima positivo di apprendimento.

Il secondo tipo di leadership, le cui origini risalgono alla pubblicazione del 1978 di James McGregor Burns, analizza la capacità di un leader di interagire e ispirare le persone, trasformare l'organizzazione e sviluppare la capacità di lavorare in modo collaborativo, superando sfide per raggiungere obiettivi (Robinson, Lloyd e Rowe, 2008). Questa leadership si caratterizza per essere dinamica, variante secondo le situazioni e generatrice di cambiamenti (Coronel, 1995; Leithwood, Tomlinson e Genge, 1996) sulle persone (Leithwood, 1994). A questo riguardo Bass nel 1995 dichiara che i leader trasformativi sono leader di cambiamento; accrescono la consapevolezza e la coscienza intorno a ciò che è veramente importante, spingono le persone ad andare oltre il loro interesse personale per il bene comune e per gli obiettivi di gruppo. I dirigenti trasformativi sostengono lo staff, forniscono riconoscimenti, sono più disponibili a risolvere i problemi della scuola, seguono, cercano nuove idee e dedicano molto tempo allo sviluppo delle risorse umane (Hallinger, 2003). Leithwood e Steinbach (1993) attribuiscono alla leadership trasformativa tre principali abilità che sono: promuovere il funzionamento collegiale; sviluppare obiettivi espliciti, condivisi, moderatamente impegnativi e raggiungibili; creare una zona di sviluppo prossimale per il manager e per il suo staff.

Negli ultimi anni dietro il concetto di leadership trasformativa si propone un'altra tipologia di leadership che è quella distribuita (Gronn, 2002; Timperley, 2005 e Spillane, 2006). Essa, per Harris (2004, 2010), è una delle più influenti ed emergenti nel campo educativo; Heck e Hallinger (2009) insistono sui processi di delega dal leader verso il middle management e gli insegnanti ovvero è distribuita sia verso il personale sia verso le strutture organizzative. Si tratta di un cambiamento culturale significato in cui il dirigente affida a tutti i membri della scuola compiti di responsabilità organizzativa e gestionale. Egli, non è più un semplice burocrate, ma diventa promotore del cambiamento, guida lo sviluppo professionale dei docenti, creando una visione partecipativa della scuola in grado di risolvere i suoi problemi (Murillo, 2006). La leadership distribuita non consiste nel semplice delegare o assegnare agli altri, da una prospettiva centralizzata, compiti e responsabilità, ma di sfruttare le capacità e le abilità di tutti, attraverso l'interazione tra il dirigente scolastico e il personale.

Alla leadership trasformativa si relaziona anche la leadership morale (Burns, 1978 e Bernard Bass, 1985). Il primo autore a rendere evidente l'importanza dell'etica nella leadership è Chester Barnard (1968). Egli indica che la leadership è essenzialmente composta da due dimensioni: etica o di responsabilità e tecnica. Negli ultimi decenni del Novecento Hodgkinson

(1991) e Sergiovanni (1992) parlano di leadership morale. Entrambi insistono sulle qualità di guida nell'orientare i valori della professione insegnante verso le mete istituzionali della scuola; quest'ultima è intesa come corpo sociale, meglio ancora come comunità che cura l'istruzione, bene pubblico per eccellenza (Fullan, 2003). Tutti, capi di istituto e insegnanti compresi, «devono condividere equamente il compito di dirigere e di guidare» (Sergiovanni, 2000). Northouse (2012) sottolinea che «la leadership ha una dimensione morale perché i leader influenzano la vita degli altri».

Un'altra recente proposta sulla leadership applicabile al mondo dirigenziale scolastico è quella avanzata da Andy Hargreaves e Dean Fink, tra il 2003 e il 2006, relativa alla leadership sostenibile. In sintesi, la sostenibilità è la capacità di un sistema di impegnarsi nella complessità del miglioramento continuo coerente con i valori profondi dello scopo umano (Fullan, 2004). Sebbene questo tipo di leadership sia in sintonia con le prospettive distribuite e con lo sviluppo di comunità di pratiche professionali nelle scuole, rimane sostanzialmente individualista e ambigua rispetto ai processi sociali. Infatti, non si comprende se la chiave di volta continui ad essere rappresentata dall'azione del singolo leader e/o dalla forza del contesto (Romano e Serpieri, 2006). In qualche modo, si delinea una certa continuità tra la leadership trasformazionale e alcuni tipi di leadership distribuita (Nicolosi, 2023).

3. LA FIGURA DELLA LEADERSHIP SCOLASTICA E LO STILE DI DIREZIONE

In Italia quando ci si riferisce alla leadership educativa, si avverte ancora un clima quasi di incompiutezza rispetto a quell'autonomia scolastica che avrebbe dovuto trasformarla e conferirle una propria identità chiara e dai contorni ben delineati¹.

Di fatto, la figura del dirigente non è riuscita a rinnovarsi rispetto alla tradizionale leadership «professionale» e «educativa» (Serpieri, 2012), carat-

¹ Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, prevede che le istituzioni scolastiche siano espressione di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

terizzandosi ancora come figura «ibrida» (Serpieri, 2014). Sembra che la leadership del dirigente scolastico italiano sia essenzialmente declinabile secondo due principali visioni: quella «management-organizzativa», in cui il ruolo di ‘manager’ è in grado di assicurare la gestione dei processi organizzativi e didattici della scuola; e quella «educativo-formativa», nella quale è il ruolo di ‘leader’ che si prende cura delle risorse professionali del proprio istituto (Giunti e Ranieri, 2019).

In altre parole, da una parte abbiamo la figura manageriale, burocratico-amministrativa, sempre più preponderante nel sistema scolastico italiano. Essa, pur caratterizzandosi per l’aumento formale dei poteri e delle responsabilità, non sempre è accompagnata da una effettiva redistribuzione di tali poteri e responsabilità dal punto di vista gestionale e organizzativo. Dall’altra si evidenzia la figura non perfettamente definita, ma sempre più necessaria, di un dirigente caratterizzato da importanti funzioni didattico-pedagogiche e comunicative.

A questo si aggiunge il fatto che anche in Italia sono presenti ‘stili’ di leadership molto diversificati sia per l’enorme ricambio dovuto ai nuovi docenti che hanno intrapreso la professione di dirigente scolastico, sia per la progressiva femminilizzazione della carriera professionale (Serpieri, 2014).

Secondo Benadusi e Serpieri (2000) la figura del dirigente scolastico italiano si distingue per quattro diversi stili di leadership: interpersonale, manageriale, antagonista e autoritario. Alcuni studi sui modelli organizzativi delle scuole e sulla leadership si focalizzano sulla promozione di un clima collaborativo e dunque su un tipo di leadership «condivisa e distribuita» (Paletta, 2020).

Tale modello in Italia evidenzia come spesso l’enorme carico di lavoro che i Governi distribuiscono sulle spalle dei dirigenti scolastici, riducono per certi versi la distribuzione a mero atto di delega del potere a ‘fidati’ collaboratori del dirigente, innescando e perpetrando una sorta di azione di influenza (Serpieri, Grimaldi e Spanò, 2009), in cui il dirigente mantiene un ruolo di ‘vertice’ o al massimo di relazione leader-follower (Serpieri, 2002, 2008).

Altri modelli di ricerca si muovono verso la promozione di uno stile di leadership democratica (Serpieri, 2008), ovvero dove vige una organizzazione di tipo non gerarchica (Serpieri, 2002), fatta di elementi di condivisione, di sviluppo e di partecipazione democratica (Grimaldi, 2011). In sintesi,

in Italia il ruolo del dirigente si sviluppa secondo delle politiche scolastiche che si alternano, fatte di conflitti e di indirizzi ideologici.

Lo stesso rapporto TALIS (OECD, 2010) distingue due stili di leadership dirigenziale, a loro volta suddivisi in diversi sottoambiti. Quelli che prevalgono sono lo stile didattico, il quale punta sullo sviluppo curricolare della scuola, lo sviluppo professionale dei docenti e la promozione e miglioramento della didattica. Questo aspetto di leadership sembra ancora oggi in Italia poco praticato e controllato dai dirigenti scolastici.

Di contro, lo stile amministrativo, il quale prevede, invece, la maggiore assunzione di responsabilità e la concentrazione di energie, tempo e interesse verso gli aspetti burocratici, sembra essere lo stile prevalentemente messo in pratica dai dirigenti scolastici italiani. In modo particolare, prevale l'aspetto relativo all'attuazione burocratica delle norme più che quello di assunzioni di responsabilità.

Dunque, un dirigente scolastico ancora caratterizzato da un basso profilo didattico e da un preponderante profilo burocratico e con competenze e abilità prettamente legislative e di gestione amministrativa e contabile. In generale, secondo la ricerca TALIS i dirigenti italiani esercitano uno stile di leadership «forte» sia in termini didattici, sia in termini amministrativi (Gasperoni e Mantovani, 2013).

I risultati dell'indagine TALIS (OECD, 2019) sottolineano come i dirigenti scolastici hanno limiti di tempo e di risorse per riuscire ad esprimere in modo efficace la loro leadership didattica (*instructional leadership*), mentre risultano avere enormi carichi di responsabilità di gestione amministrativa con compiti sempre più complessi e con maggiori aspettative nei loro confronti. L'attività lavorativa finisce per assorbire la maggior parte del tempo e delle energie del capo d'istituto (Paletta, 2015), generando una sensazione di impotenza e di *burnout*, che influenza le prestazioni lavorative e che deprime il livello di soddisfazione e di motivazione (De Nobile, e McCormick, 2010; Maxwell e Riley, 2016).

4. IL DIRIGENTE SCOLASTICO TRA AUTONOMIA E INNOVAZIONE

Il ruolo e la funzione legati all'attività lavorativa del dirigente scolastico italiano ha subito negli anni un vero e proprio processo di evoluzione che lo

ha visto passare da direttore didattico che assolve alla gestione e coordinamento amministrativo², a colui il quale favorisce in maniera determinante la realizzazione dei processi di innovazione all'interno di scuole autonome³ fino ad arrivare al soggetto garante e responsabile della gestione unitaria dell'istituzione, legale rappresentante di essa e responsabile delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio⁴.

In questo contesto il dirigente scolastico assume un nuovo profilo, non più semplicemente direttivo, ed è chiamato a diventare il leader necessario per l'attuazione della scuola dell'autonomia (Romei, 1995). Ciò conferisce al capo di istituto italiano dei compiti cruciali quali: la programmazione dell'offerta didattica e il raggiungimento di obiettivi di miglioramento scolastici, la gestione delle risorse strumentali, umane e finanziarie, l'amministrazione dei conti e il bilancio.

In altre parole, come afferma Coccozza (2000), si tratta di una evoluzione da un modello centralistico-gerarchico a un modello orientato al decentramento e alla costituzione di reti fra scuole e fra scuole e istituzioni locali. Esse, insieme, diventano sempre più le dirette protagoniste nel perseguimento degli obiettivi di istruzione, di educazione e formazione. Ma è nel dirigente che si riversa tutta la responsabilità della gestione autonoma e dei risultati scolastici; della creazione di una scuola quale ambiente pubblico dove si realizza l'incontro con gli alunni, le famiglie e con gli stakeholder.

Con l'ultima riforma educativa, la legge 107 del 2015, conosciuta con il nome di la «Buona Scuola», questi aspetti sono stati ulteriormente amplificati. Essa, oltre a ribadire il principio dell'autonomia, potenzia e valorizza le funzioni del dirigente scolastico in una prospettiva più europea e internazionale che assegna grande valore alla dimensione della leadership educativa. Infatti, nel disegno iniziale di questa norma si pensa che il rilancio dell'autonomia scolastica possa avvenire non solamente tramite il rafforzamento di iniziativa e managerialità del dirigente, ma

² D.Lgs. n. 59/1998 – Qualifica dirigenziale.

³ Art. 21 della Legge n. 59/1997 –Riforma della Pubblica Amministrazione, nel D.P.R. n. 275/1999– Regolamento sull'Autonomia Scolastica.

⁴ Art. 25 del D.Lgs. n. 165/2001- Dirigenti delle istituzioni scolastiche.

anche attraverso l'attribuzione di maggiori 'poteri' in suo favore. Tra questi «nuovi» compiti di gestione assegnati al dirigente troviamo:

- L'emanazione delle linee di indirizzo per l'elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).
- L'individuazione del personale da assegnare all'organico dell'autonomia.
- La ricerca e l'individuazione delle imprese e degli enti disponibili all'attivazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento⁵.
- L'attivazione di strategie per la riduzione del numero di studenti per classe e per la sostituzione dei docenti assenti ricorrendo all'organico dell'autonomia.
- L'attribuzione delle funzioni di tutor per la valutazione dei docenti neoassunti.
- L'assegnazione del bonus economico per i docenti più meritevoli (Nicolosi, 2022).

Da tutto ciò si evince come nella scuola italiana il dirigente ha un ruolo complesso e delicato. È il responsabile della funzionalità dell'istituzione che dirige e che governa attraverso strategie efficienti e di qualità (Cambi, 2019). Avere maggiori carichi di responsabilità e maggiori spazi per realizzare in autonomia azioni concrete e decisive rispetto al sistema scolastico centrale, presuppone un concetto sociale e pedagogico «forte», largamente condiviso, che ha bisogno di una dirigenza altrettanto forte (Campione, 2008), la quale si sostanzia di elementi con funzione organizzativa e di elementi con funzione educativo-pedagogica.

Questo, purtroppo, ancora oggi in Italia stenta a realizzarsi concretamente in quanto il modello di direzione sembra essere caratterizzato da un profi-

⁵ I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) secondo le Linee Guida ai sensi dell'art. 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145 ridefiniscono le caratteristiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro all'interno degli Istituti di Istruzione Superiore previste dalla legge 107/2015.

lo offuscato in entrambe le declinazioni (Cerini). Si è ancora in una situazione confusa e contraddittoria per il dirigente scolastico, il quale permane in una «situazione di limbo» fra compiti manageriali e funzioni di mediazione; «senza una chiara imputazione di responsabilità» e con la prevalenza di una dimensione burocratica (Capano, 2006).

In sintesi, l'acquisizione dell'autonomia che, a partire dagli anni Novanta, avrebbe dovuto conferire alla dirigenza scolastica maggiori poteri organizzativi e didattici soprattutto nei confronti del personale, non è tutt'oggi così chiara in quanto permane una prevalenza di responsabilità e gestioni burocratiche rispetto a quelle didattico-pedagogiche.

Per tali ragioni, secondo Paletta (2020), emerge con urgenza la necessità di avviare un ripensamento dell'autonomia scolastica e la progettazione organizzativa della leadership anche attraverso una maggiore condivisione con le figure di supporto alla dirigenza nonché con la maggiore partecipazione e condivisione dei risultati con le famiglie e con la comunità (Paletta, 2014) affinché il ruolo del dirigente scolastico sia sempre più quello di un leader educativo che abbia uno stile di direzione in grado di tracciare una dimensione di senso, di dare una direzione e offrire un supporto concreto alla sua scuola.

Insomma, una figura professionale poliedrica con variegate competenze personali, sociali e responsabilità amministrative, di direzione e di gestione complesse in grado di accompagnare e seguire i processi di innovazione didattica e organizzativa della scuola italiana, che vive in uno scenario educativo e socio-culturale in costante evoluzione.

5. COMPITI E RESPONSABILITÀ DEL LEADER EDUCATIVO

Tra i compiti e le responsabilità che qualificano la funzione dirigenziale e il suo ruolo cruciale all'interno del sistema di istruzione e di formazione, spiccano sicuramente quelle dei risultati, della sicurezza nei luoghi di lavoro, della gestione delle relazioni sindacali e infine quelle amministrative.

Ognuna di queste responsabilità ha bisogno, ancora oggi, di una figura dirigenziale fortemente burocratizzata, mentre sarebbe necessario per il dirigente fronteggiare i cambiamenti attraverso delle forme di organizzazione

che valorizzino lo sviluppo educativo-didattico con degli approcci innovativi e la collaborazione produttiva con gli stakeholder; l'attivazione di forme profonde di sviluppo e di relazione professionale con gli insegnanti.

È all'interno di questo nuovo sistema organizzativo che assume significato la dimensione della leadership educativa capace di coinvolgere insegnanti e studenti nel delicato processo di conoscenza e di apprendimento. Ancora una volta, dunque, il dirigente scolastico si pone in un'ottica di interlocutore e mediatore tra la scuola e il mondo esterno, enti locali, associazioni culturali, sociali ed economiche sia a livello nazionale, ma anche internazionale, nonché con il personale scolastico, gli studenti e le famiglie. Egli capta i bisogni dell'istituzione e progetta interventi mirati all'innovazione e alla strutturazione di piani di miglioramento educativo e didattico.

Per fare questo, valorizza tutte le risorse umane che ha a disposizione (insegnanti, personale amministrativo); condivide idee e opinioni; crea una comunità educante orientata al miglioramento (*empowerment*), concetto strettamente legato con quello di *learning organization*, che apprende, che si assume le responsabilità e condivide le ricompense (Kools e Stoll, 2016).

Oltre alla valorizzazione del personale, tra i compiti e le responsabilità di un dirigente, ci sono la motivazione allo studio e il miglioramento degli apprendimenti degli studenti come prima condizione di successo scolastico. Fondamentale diventa per un capo d'istituto organizzare alcuni aspetti migliorativi come quelli legati all'ambiente scolastico (sicurezza, clima accogliente) e strumentali (attrezzature, arredi, spazi, strumentazioni, tecnologie).

Il leader educativo fornisce agli alunni gli strumenti adatti per fare emergere la loro realtà, soddisfare i bisogni sociali e affrontare le esigenze del contesto lavorativo future. La sua azione organizzativa assicura inclusione ed equità oltre che qualità dell'educazione; incentiva sistematicamente non solo la capacità dei singoli di migliorarsi professionalmente, ma di farlo lavorando insieme agli altri in un progetto comune; innova gli ambienti di apprendimento, allocando le risorse in modo strategico, solo per fare un esempio, si occupa dell'assegnazione dei docenti alle classi e dell'orario delle lezioni.

Il dirigente scolastico progetta interventi mirati alle diverse situazioni; affronta e risolve ogni tipo di problematica presente nella sua scuola, proponendo delle alternative al fine di rendere sereno e costruttivo l'ambiente di lavoro; risponde a continue richieste sfidanti, conflitti e tensioni, quelle che Mitchell e Castle (2005) definiscono come «fuoco incrociato», mostrandosi all'altezza e capace di riportare ordine; si relaziona con la comunità scolastica, ma anche con il mondo esterno, con i quali costruisce una relazione profonda fatta di scambi educativi e di condivisione di informazioni.

Questa complessità organizzativa e relazionale per un dirigente scolastico potrebbe non esaurirsi all'interno della scuola che dirige. Infatti, una peculiarità tutta italiana è quella di poter conferire al leader educativo non solo l'incarico di responsabilità della sua scuola, ma anche quello di dirigere in 'reggenza' un'altra istituzione scolastica, normodimensionata o sottodimensionata⁶, dove per scelta governativa non è stato assegnato un dirigente. Ovviamente, questo ulteriore incarico comporta un maggiore aggravio di responsabilità, di impegni, di relazioni e dunque un conseguente aumento del carico di lavoro per il capo d'istituto.

Ultimamente, a queste responsabilità e compiti a cui è chiamato il dirigente si unisce la mole di lavoro proveniente dall'attuazione delle Misure del PNRR⁷. I dirigenti rilevano enormi difficoltà gestionali legate all'attuazione concreta di questa progettualità, a cui si uniscono i tempi ristrettissimi del piano di investimento caratterizzato dalle molteplici scadenze. Investimenti di grandi quantità di denaro e con contratti da stipulare in tempi brevissimi anche con soggetti esterni, crea una situazione di forte stress e di ansia, distogliendo i dirigenti da quelli che sono

⁶ Le scuole normodimensionate hanno un numero di alunni non inferiore a 600 unità, ridotto fino a 400 per le istituzioni presenti in piccole isole o comunità montane. Quelle con un numero inferiore a 600 sono istituzioni scolastiche sottodimensionate. Le leggi di Bilancio 178/2020 e 234/2021 hanno ridotto i predetti limiti (per i soli anni scolastici 2021/2022-2022/2023-2023/2024) a 500 e 300.

⁷ Piano Nazionale Riprese e Resilienza è la risposta dell'Italia all'emergenza Covid-19 e fa parte del progetto di ripresa europeo Next Generation EU, con ingenti risorse economiche da investire in diversi settori tra cui quello scolastico. Le azioni per la scuola sono: Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico; Nuove competenze e nuovi linguaggi; Riduzione dei divari territoriali; Scuola 4.0: nuove aule didattiche e laboratori.

i reali problemi scolastici e la normale gestione quotidiana delle situazioni problematiche.

A questo si aggiunge la mole di lavoro in più che ogni segreteria scolastica deve affrontare, spesso in situazioni di sofferenza e senza personale adeguatamente formato e, in alcuni casi, neanche sufficiente per coprire la normale gestione e amministrazione della scuola. Tutte queste difficoltà impattano contro l'efficacia degli interventi a cui le Linee guida del Ministero fanno riferimento e non permettono un riscontro reale e concreto rispetto al miglioramento in termini di motivazione, di apprendimento e di benessere degli studenti.

Infine, la tanto agognata autonomia scolastica con possibilità di scelte didattiche, gestionali, organizzative ed economiche da parte del dirigente, sembra finalmente essersi completamente dileguata in quanto l'imposizione dell'attuazione del piano nei confronti delle scuole, non lascia ai leader scolastici alcun margine di iniziativa autonoma o di possibilità di non realizzazione del piano stesso.

6. GLI STRUMENTI DI GESTIONE DEL DIRIGENTE DSCOLASTICO PER IL MIGLIORAMENTO EDUCATIVO

Il modello di direzione in Italia si sviluppa all'interno di una cornice limitatamente autonoma, ma contrassegnata da una serie di strumenti gestionali che guidano il leader educativo nella realizzazione e attuazione della sua visione di scuola e nella costruzione di una comunità scolastica di senso.

Tra questi strumenti ricordiamo il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, a cui si aggiungono alcuni documenti utili che le scuole utilizzano per rendicontare autonomamente e in maniera trasparente gli esiti e i risultati, ovvero: il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM), (Boccia, 2017) e la Rendicontazione Sociale.

Attraverso ognuno di essi il dirigente scolastico elabora e condivide la sua idea di scuola, guida la comunità e l'istituzione che dirige verso una direzione ben precisa, fissa degli obiettivi strategici, mette in campo delle piste di miglioramento e realizza dei progetti innovativi per favorire l'eccellenza e la qualità educativa.

Il primo documento di analisi è il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Esso rappresenta lo strumento fondamentale per comprendere l'identità della scuola, tutte le attività educative e progettuali, la gestione del personale, l'organizzazione interna degli spazi e dei tempi. Attraverso questo piano il dirigente si fa carico di maggiori responsabilità pedagogiche e gestionali-organizzative. Tra gli elementi peculiari si evidenziano la sua elaborazione che viene affidata al collegio dei docenti sulla base di indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte strategiche definite dal dirigente scolastico e la sua approvazione che viene, invece, affidata all'altro organo collegiale della scuola, il consiglio di istituto.

La definizione dell'atto di indirizzo da parte del leader scolastico, nel quale si esplicitano chiaramente gli obiettivi e le finalità educative della scuola, rappresenta un passo importante, quasi un cambio di rotta a voler indicare la presa in carico di differenti responsabilità da parte del dirigente scolastico. È il dirigente che segna la direzione da seguire nella sua scuola, anche se spesso questa indicazione si ferma più ad una gestione quasi meramente burocratico-amministrativa del sistema, e meno protesa all'idea educativa di leadership trasformativa, la quale punta, invece, al miglioramento della scuola, all'innovazione didattica e alla creazione di spazi nuovi e di apprendimento altamente significativi per gli studenti e alla disposizione di ambienti di qualità condivisi sia a livello scolastico che extrascolastico.

L'altro documento che vede la partecipazione attiva di ogni istituzione e del dirigente è il Rapporto di Autovalutazione, apparso nelle scuole italiane a partire dall'anno scolastico 2015/2016. L'autovalutazione, prima fase del procedimento di valutazione, è un processo di riflessione interno e dinamico ad ogni scuola finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate e all'autonomia di cui ognuna di esse dispone. Il fine ultimo dell'autovalutazione è quello di migliorare la qualità dell'offerta formativa e di conseguenza gli apprendimenti degli studenti nelle diverse aree geografiche, valorizzando le loro competenze di base e gli esiti a distanza e diminuendo qualsiasi forma di dispersione e di insuccesso scolastico.

Anche in questo caso la gestione del processo di autovalutazione è affidata al dirigente, che rimane il diretto responsabile dei contenuti e dei dati inse-

riti nel RAV. Egli, con la predisposizione e l'utilizzo di questo documento, favorisce e sostiene il coinvolgimento diretto di tutta la comunità scolastica, le famiglie, le altre scuole, incoraggiando la riflessione interna e promuovendo momenti di incontro e di condivisione degli obiettivi e delle modalità operative dell'intero processo di autovalutazione affinché diventino modelli di eccellenza da poter seguire.

Successivamente e in piena coerenza con l'autovalutazione si pone il documento relativo al Piano di Miglioramento anch'esso nella scuola italiana gestito dal dirigente. Ancora una volta è il leader educativo che ha la responsabilità sui risultati scolastici e sul raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tramite il piano, il dirigente ha l'opportunità di mettere a fuoco un processo ragionato sulle scelte attuate dalla sua scuola, agevolare la progettazione, il monitoraggio e la valutazione di tutte le azioni protese al miglioramento dell'istituzione scolastica che dirige.

La promozione dell'innovazione all'interno della scuola deve essere sostenuta da una visione strategica e da una progettazione delle attività che permetta le modifiche necessarie alle pratiche didattiche e organizzative. In quest'ottica diventa fondamentale la leadership, la quale promuove la diffusione dell'innovazione e la sua implementazione, per mezzo di un monitoraggio e una valutazione costanti (Indire, 2018). Ogni capo d'istituto dovrà coinvolgere e favorire i rapporti con l'intera comunità scolastica, individuarne le competenze di ognuno al fine di mettere in atto le azioni contenute nel PdM della sua scuola. Questo processo virtuoso costruisce relazioni di senso e permette alle istituzioni scolastiche e ai dirigenti di mettere in campo delle azioni organizzative fruttuose e considerevolmente capaci di adattarsi al sistema educativo generale.

Un ultimo documento che rende il lavoro del dirigente scolastico italiano direttamente legato con la sua capacità di progettare e organizzare l'attività educativa in maniera innovativa e finalizzata alla creazione di una organizzazione eccellente in rapporto con il territorio è quello relativo alla Rendicontazione Sociale.

Si tratta di un insieme di strumenti, attività, azioni che relazionano la scuola con gli stakeholder. Ad essi il dirigente comunica i comportamenti, i risultati e gli impatti delle sue scelte, coinvolgendoli sotto tutti i punti di vista, costruendo con loro un dialogo biunivoco e permanente e intercet-

tandone operativamente le attese. È sempre il dirigente che si occupa dei suoi contenuti e della sua divulgazione.

La gestione di questa serie di documenti con tutta la loro complessità, insieme con le enormi responsabilità a carico di un dirigente italiano, richiedono una figura di grande preparazione professionale e predisposizione personale molto profonde. È per questo che la figura del dirigente scolastico in Italia sembra essere definita attraverso una serie di competenze quali: la propensione a innovare, la capacità di attuare azioni migliorative per le prestazioni degli studenti, la capacità organizzativa, collaborativa con docenti e personale scolastico, relazionale con famiglie e mondo esterno, padronanza degli aspetti normativi e la capacità di saper anticipare sul piano concettuale ed etico l'innovazione da introdurre (Minello, 2011; Cortese 2012).

7. CONCLUSIONI

La letteratura analizzata attraverso i diversi modelli di leadership del dirigente scolastico ha fatto emergere come non esiste un'unica definizione di essa, ma che «ci sono quasi tante definizioni di leadership quante sono le persone che hanno tentato di definirne il concetto» (Stogdill, 1974) e che una esplicitazione univoca di leadership è inutile, poiché semplicemente non esiste (Richmon e Allison, 2003).

Infatti, il profilo della leadership scolastica non è uno standard che va bene in un qualsiasi contesto educativo, quanto piuttosto il risultato di una complessità di elementi e situazioni che non dipendono solamente dalle caratteristiche dirigenziali, ma anche dal contesto socio-ambientale, politico-educativo, culturale e organizzativo nel quale operano.

In altre parole, non c'è uno stile di leadership ottimale e unico (Fullan, 2001) sia a livello di contesto internazionale sia a livello italiano. Quest'ultimo si caratterizza per degli stili spesso non ancora ben determinati che tolgono in parte al dirigente la possibilità di intraprendere azioni concrete e realmente migliorative e innovative per la scuola che dirige. Il tutto è contornato da uno stato di confusione, pressioni, compiti sempre più stringenti e da portare a compimento in tempi brevissimi e

ristrettissimi, senza alcuna forma di riflessione e di reale condivisione con lo staff e i docenti.

Una figura in qualche modo condizionata dagli aspetti legislativi e da un sistema ancora molto centralizzato, che richiede spesso l'applicazione di norme e che riduce il dirigente scolastico a mero esecutore ed applicatore di esse, sminuendo la sua natura educativa e le funzioni pedagogiche connesse.

Questo risulta paradossalmente ancora più evidente con l'aumentare dell'autonomia conferita alle scuole e al dirigente scolastico, il quale si ritrova spesso a governare situazioni esclusivamente burocratiche e amministrative con un evidente aumento dei carichi di responsabilità che finiscono per assorbire la maggior parte del tempo di un capo d'istituto e le sue energie intellettuali (Paletta, 2015). Inoltre, questa dimensione strettamente burocratizzata del lavoro del dirigente scolastico italiano tende a destabilizzare il suo profilo di leadership educativa che gioca un ruolo determinante nel miglioramento dei risultati scolastici e nell'innovazione dell'ambiente di apprendimento (Paletta, Alivernini e Manganelli, 2017).

Ciò anche quando si realizzano quei documenti che vengono a supporto dell'azione della leadership scolastica e che hanno come obiettivo prioritario proprio il miglioramento delle condizioni didattiche, organizzative ed economiche delle istituzioni. Tali documenti finiscono spesso per diventare dei normali adempimenti da parte dei dirigenti senza alcun riscontro concreto e innovativo all'interno delle dinamiche educative tra i diversi soggetti dell'ambiente scolastico ed extrascolastico.

La quantità enorme di responsabilità e di compiti legati alla gestione di istituzioni educative sempre più complesse sia dal punto di vista della loro grandezza, sia dal punto di vista delle attività in esse presenti, evidenziano la necessità di una figura dirigenziale 'molto forte e ben strutturata', capace di affrontare le continue sfide educative dei tempi moderni e allo stesso modo apportare miglioramenti e innovazione dal punto di vista pedagogico e didattico.

Ovviamente, per realizzare questo in un sistema talmente complesso il dirigente scolastico ha necessità di essere supportato da validi collaboratori che siano formati e in grado di assumersi delle responsabilità, che apportino un

contributo significativo alla gestione e ai risultati scolastici. Figure che richiedono formazione e incentivazione con investimenti finanziari che non possono riguardare solo l'utilizzo delle risorse delle istituzioni scolastiche (Paletta, 2022). Se non fosse che questi due aspetti non solo non sono neanche contemplati dal sistema educativo italiano, ma delegano al dirigente scolastico il «potere» di decidere di quali collaboratori ha più bisogno e, in sede di contrattazione, anche i loro compensi in termini economici⁸.

Alla luce di questi elementi, in Italia ci sarebbe bisogno di una trasformazione culturale e di un tipo di leadership in grado di cambiare direzione se necessario, consapevole che occorre provocare una certa discontinuità rispetto al passato e accompagnare il Paese in un processo di innovazione e di inevitabile mutamento (Paletta e Bezzina, 2022).

Si pone anche la necessità di avere il coraggio di ripensare la figura del dirigente scolastico dal punto di vista umano, restituendo al capo d'istituto il tempo e la dimensione per rivedere la sua interiorità, di riflettere sui propri limiti, di prendere coscienza e di sviluppare una forma interiore di crescita personale e professionale.

In tal senso, si pone la figura e il modello di un leader educativo radicale e inclusivo. Una persona che si caratterizza per la grande capacità di meditare su tutti gli aspetti della vita (Nicolosi, 2023); che si distingue per la sua umanità, consapevolezza, maturità, saggezza, dominio nell'ambito delle competenze personali e professionali. Solamente in questo modo si può riorientare il senso più profondo della vera educazione, dei valori, dell'istruzione, ponendo così le basi per una educazione più completa (De la Herrán, 2018).

Infine, protagoniste di questo processo sono le istituzioni scolastiche, le quali governate da dirigenti competenti e coraggiosi, devono avere la capacità di affrontare le sfide del cambiamento, attraverso forme più o meno costanti di adattamento, ma anche di rivoluzioni positive che riescano a mettere in discussione i consolidati punti di riferimento per costruire una comunità educativa migliore, più giusta ed equa.

⁸ Il dirigente scolastico secondo quanto stabilito anche dalla legge 107 del 2015 al comma 83, «*omissis...* può individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al dieci per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agasisti, T., e Sorcin, M. (2020). *Studenti più bravi quando il preside è un buon manager*. Lavoce.info. <https://lavoce.info/archives/68328/studenti-piu-bravi-quando-il-preside-e-un-buon-manager/>
- Agasisti, T., Falzetti, P., e Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951.
- Bamburg, J., e Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175-191.
- Barnard, C. I., (1968). *The functions of the executive* (Vol. 11). Harvard University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*. 6(4), 463-478.
- Benadusi, L., e Serpieri, R. (2000). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Carocci.
- Bezzina, C., Paletta, A., e Alimehmeti, G. (2017). What are school leaders in Italy doing? An observational study. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 841-863.
- Biester, T., Kruse, J., Beyer, F., e Heller, B. (1984). *Effects of administrative leadership on student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Boccia, P. (2017). La scuola italiana, il rapporto di autovalutazione (RAV) e il piano di miglioramento (PdM). *Eduscuola*.
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: A concept reexamined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Cambi, F. (2019). Manager nella pubblica amministrazione: il dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(1), 141-146.
- Campione, V. (2008). L'autonomia scolastica in Italia a dieci anni dall'avvio del processo. I principali nodi critici. *Programma Education*, 8.
- Capano, G. (2006). Il sistema scolastico. In G. Capano ed E. Gualmini (a cura di), *La pubblica amministrazione in Italia* (pp. 231-58). Il Mulino.
- Cerini, G. *Diventare dirigenti nella scuola dell'autonomia*. http://www.cidimi.it/RUBRICHE/contributi/cerini_dirigenti.pdf

- Cocozza, A. (2000). Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia. In F. Susi (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico* (pp. 9-55). Armando.
- Coronel, J. M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambios en centros educativo*. Universidad de Huelva.
- Cortese, F. (2012). *Il dirigente scolastico nella scuola trentina. Tra essere e dover essere*. IPRASE.
- D.Lgs. 30 marzo 2001, n. 165 - Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche (art. 25, Dirigenti delle istituzioni scolastiche).
- D.Lgs. 6 marzo 1998, n. 59 - Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, c.16, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- De la Herrán, A. (2018). Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber. *Revista Boletín Redipe*, 7(3), 25-28.
- De Nobile, J. J., e McCormick, J. (2010). Occupational Stress of Catholic primary school staff: A study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 492-506.
- Di Liberto, A., Schivardi, F., Sideri, M., e Sulis, G. (2013). *Le lacune del preside-manager*. Lavoce.info. <https://lavoce.info/archives/12313/le-lacune-del-preside-manager/>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2004). *The future of educational change: System thinkers in action*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.
- Gasperoni, G., e Mantovani, D. (2013). Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine TALIS. *Scuola democratica*, 4(3), 763-796.
- Giunti, C., e Ranieri, M. (2019). Modelli di autodirezione nella formazione dei dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 26, 88-97.
- Goldring E., e Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239-253.
- Grimaldi, E. (2011). *Discorsi e pratiche di governance nella scuola*. Franco Angeli.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

- Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using the principal instructional management rating scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., e Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The University Chicago Press. The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hargreaves, A., e Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. In T. Bush, L. Bell, e D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 55-69). Sage.
- Heck, R. H., e Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. SUNY Press.
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (INDIRE). (2018). http://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali201819/linee-guida_pdm_PTOF.pdf
- Kools, M., e Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers, n. 137. OECD Publishing.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59 - Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., e Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Eric*.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., e Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, e A. Hart (Eds.),

- International handbook of educational leadership and administration*. Kluwer Academic Publishers.
- Linee Guida ai sensi dell'art. 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>.
- Maxwell, A., e Riley, P. (2016). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502.
- Minello, R. (2011). *Dirigere una scuola accogliente. Esiti del rapporto di ricerca sui fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e della formazione professionale*. IPRASE.
- Mitchell, C., e Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 409-433.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nicolosi, A. M. (2022). *La leadership dei dirigenti scolastici in Spagna e Italia: similitudini e differenze* [Tesi Dottorale con Menzione Internazionale, Universidad Autónoma di Madrid]. Biblio-e Archivo. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/706367>
- Nicolosi, A. M. (2023). Un cambio radical en el liderazgo escolar en Italia. In M. Sánchez Moreno e J. López Yáñez (Eds.), *Construir Comunidad en la Escuela*. Narcea Ediciones.
- Northouse, P. G. (2012). *Introduction to leadership: Concepts and Practice*. Sage.
- OECD. (2010). *Teaching and Learning International Survey – TALIS 2008: Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d-0bc92a-en>
- Paletta, A. (2014). Improving students' learning through school autonomy: Evidence from the international civic and citizenship survey. *Journal of School Choice*, 8(3), 381-409.
- Paletta, A. (2015). Head teachers as leaders for learning: a study in the autonomous Province of Trento. *RicercaAzione*, 7(1), 93-110.
- Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola* (Vol. I). Bononia University Press.
- Paletta, A., Alivernini, F., e Manganelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117.

- Paletta, A., e Bezzina, C. (2022). *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*. Pearson.
- Richmon, M., e Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework of leadership inquiry. *Educational Management & Administration*, 31(1), 31-50.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., e Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Romano, T., e Serpieri, R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(S), 77-102.
- Romei, P. (1995). *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. La Nuova Italia.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. LAS.
- Serpieri, R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*. Liguori.
- Serpieri, R. (2008). *Senza Leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*. Franco Angeli.
- Serpieri, R. (2014). *Leadership democratica o management distribuito? La costruzione del dirigente scolastico in Italia*. Atti del Convegno Nazionale Dirigenti Scolastici, Bologna.
- Serpieri, R. (a cura di). (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Franco Angeli.
- Serpieri, R., Grimaldi, E., e Spanò, E. (2009) Discourses of Distribution: Anchoring Educational Leadership to Practice. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(3), 210-224.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Nicolosi, A. M. (2024). Il modello di direzione scolastica in Italia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 67-89.

El directivo salesiano

The Salesian School Administrator

ANTONIO RODRÍGUEZ LÓPEZ

DOCTOR EN FILOSOFÍA. PROFESOR DEL CES DON BOSCO.

COORDINADOR DE LA COMISIÓN DE ESCUELAS SALESIANAS DE EUROPA-SDB

Resumen

A través de los escritos de Don Bosco se analizan los principales rasgos del directivo salesiano y de su relación con los demás agentes educativos. La importancia de una buena y productiva gestión económica, el márketing en la captación de alumnos, la vivencia religiosa, el sentido de pertenencia a la escuela salesiana, la empatía, la cercanía, el afecto... son cualidades imprescindibles de quien ejerce la dirección en un centro salesiano, que posee rasgos diferenciados de directivos y directivas de otras entidades educativas. La escuela salesiana necesita a quienes mejor puedan ejercer la dirección.

Palabras clave: dirección, relación, educación, economía, gestión.

Abstract

Don Bosco's writings analyse the main features of the Salesian director and his relationship with other educational agents. The importance of good and productive financial management, marketing in the recruitment of students, religious experience, the sense of belonging to the Salesian school, empathy, closeness, affection... are essential qualities of those who exercise leadership in a Salesian school, which has different characteristics from those managers and directors of other educational entities. The Salesian school needs those who are best able to exercise management.

Key words: administration, relationship, education, economy, management.

1. INTRODUCCIÓN

Corría el año 1861 cuando se aprobó, en el naciente estado italiano, la ley educativa denominada *Ley Casatti*, en honor al ministro que la promulgó. Venía a derogar la Ley Boncompagni del año 1849, que era aún más lacerante con los intereses de la Iglesia.

Eran años difíciles con el inicio de la unificación italiana que se extendería desde 1848 hasta 1870, aunque la Iglesia no aceptaría el estado italiano hasta los pactos de Letrán con Mussolini en 1929.

García Morcuende (2017) señala con acierto como:

Don Bosco forma parte de un grupo de religiosos y religiosas que durante el período de la historia moderna y contemporánea han erigido instituciones educativas; sin embargo, en él se presenta con mayor insistencia el fuerte vínculo entre la educación y la santidad de la juventud como un rasgo particular.

Ni la educación ni la santidad son nuevas, lo que es nuevo es la naturaleza y el alcance de la relación entre ellas y cómo se conjugan para formar la persona nueva del joven. Puede decirse que la originalidad y la audacia del arte educativo de Don Bosco buscó siempre ámbitos de intersección, lugares comunes donde se daban la mano precisamente el humanismo cristiano y los procesos educativos. (p. 21)

La vida de Don Bosco, su acción pastoral y el nacimiento de la Congregación están profundamente marcados por el ambiente social, cultural y político de estos veintidós años de lucha por la unificación italiana. No todos los años fueron igual de calientes o duros, pero sí hubo una constante tensión que condicionó sobremanera la vida de Don Bosco.

2. INICIO DE LA OBRA SALESIANA

2.1 Los orígenes

Don Bosco nació el 16 de agosto de 1815. Su padre se llamaba Francisco y su madre Margarita. Con dos años, pierde a su padre y Don Bosco narra cómo su mamá le cuenta que ya no tiene padre. Él lo recordará siempre como el primer recuerdo de su niñez.

La infancia de Don Bosco es muy significativa para la identidad salesiana. Él mismo le da mucha importancia y por eso nos la contó en su escrito autobiográfico *Memorias del Oratorio de 1815 a 1855*. Don Bosco es consciente que Dios le había elegido y dibujado un plan, una vocación que poco a poco él fue siguiendo. Esto es lo que él quiere reflejar contándonos su infancia: cómo Dios le fue guiando paso a paso.

A los nueve años refiere tener un sueño que no logra entender, pero que poco a poco va tejiendo su vida. Nunca se le fue de la cabeza este sueño. El 16 de mayo de 1877, cincuenta y tres años después, celebrando la Eucaristía, en la recién inaugurada, Basílica del Sagrado Corazón de Jesús de Roma, Don Bosco no para de llorar.

Había vuelto a tener la visión del sueño. Ese «a su tiempo lo comprenderás todo», que le dijo una espléndida Señora, había llegado. Comprendió su vida, su camino; entendió que nunca había estado solo. Nunca lo dudó. Percibió que Dios lo había mimado para que, a través suya, los jóvenes pudieran tener una puerta más abierta al bien, a la cultura, a la educación, a la Trascendencia, a la vida plena, a la felicidad, la de aquí y la del más allá.

La infancia de Don Bosco es muy importante para conocer su contexto vital y los aspectos más señeros de lo que le tocó vivir. Desde este ambiente se puede entender su intencionalidad con la obra salesiana escolar y, por ende, las características fundamentales que, para él, debiera tener todo directivo de una escuela salesiana.

Don Bosco, desde el 5 de junio de 1841 que fuera ordenado sacerdote, va a ir tratando de descubrir su lugar, su vocación dentro de la Iglesia. En sus visitas a las cárceles descubre con su amigo, confesor y protector Don Cafasso, la importancia de la prevención para que cada vez hubiera menos jóvenes en la cárcel. Había que ofrecerles algo, infundir esperanza en su futuro, en definitiva, educarlos y educarlos con amor. Era necesario mostrarles con hechos que podían tener un futuro bueno, que podían ganarse la vida con un oficio digno, y que eso es posible para cada uno de ellos. *Si hubieran tenido una madre como yo la tuve no estarían aquí*, refería Don Bosco.

Su madre, Mamá Margarita, era la pedagogía de la rigidez, de la austeridad, del cariño, de la espiritualidad, de la preocupación por el otro, de la compasión y de la empatía, del amor, de la cercanía, del temor de Dios. No podemos

entender la espiritualidad salesiana sin su fundadora: Mamá Margarita. Don Bosco va a replicar continuamente la educación, el cariño, el amor con el que se sintió querido, amado por su madre. Por eso, podemos afirmar que la fundadora de la espiritualidad salesiana es Mamá Margarita.

El inicio de la obra salesiana está relacionado con sus visitas a las cárceles y la idea que se grabó en su corazón y mente que, si aquellos jóvenes que él veía en la cárcel hubieran tenido a alguien que les hubiera amado, como él lo tuvo con su madre, jamás hubieran acabado allí. El amor, el afecto y la disciplina de su madre fueron el sistema preventivo para que Don Bosco pudiera madurar, crecer y desarrollarse. Ese amor preventivo está en la base de su obra educativa.

Francisco Bosco, muere el 12 de mayo de 1817, a los treinta y tres años, después de cinco años de matrimonio con Margarita a causa de una pulmonía. Margarita se convierte en una viuda de 29 años con cuatro personas a su cargo: Antonio, nueve años, José Luis, cuatro años, , dos años, y la , de sesenta y cinco, minusválida.

Ahí, en esa dificultad emocional, en esa tensión económica, en la pobreza, muy cercana a la miseria, en la falta de bienes materiales, en la privación de casi todo, se forja la educación del pequeño de los tres niños. Su madre le ama con locura y da su vida por sus hijos. Es dura, exigente pero muy cariñosa y, sobre todo, empeñada en que sus hijos descubran el amor de Dios, que Dios les quiere y tiene un proyecto para ellos. Ella sabe que sus hijos no podrán vivir felices sin fe en Dios, esa imagen del «Dios te ve siempre» que nos refleja el profundo e importante temor de Dios en Don Bosco se forja con la educación de su madre.

La devoción a la Virgen, la Madre de Dios, que nos protege, que nos ayuda, que nos cuida... La tarea educativa de Mamá Margarita está llena de buenos modales, de valores: trabajo, respeto, honradez, ayuda al necesitado, valentía, fortaleza y temor de Dios.

Este es el modelo de educación que Don Bosco va a tratar de repetir durante toda su vida. De ahí su profunda obsesión de ser padre de sus muchachos. Llamarme padre y me haréis feliz, solía decir.

García Morcuende (2017) manifiesta que «la obra de Don Bosco nace con poca carga institucional el 8 de diciembre de 1841. Comenzó significativa-

mente con una simple lección de catequesis» (p. 53). Y es a partir de la década de 1840, cuando comienza a crear unos oratorios festivos diferentes a los que ya existían, donde va a reunir cada domingo a jóvenes que acuden por muchos motivos.

La primera estructura asistencial-educativa aparece en 1846, en Valdoco, el *Oratorio cotidiano o festivo*, donde «nace y madura la experiencia pedagógica de Don Bosco» (García Morcuende, 2017, p. 56), el cual pretendía «entrete-ner a la juventud en los días festivos con agradable y honesta diversión, apta verdaderamente para recrear, no para reprimir» (Gallego Gago, 1988, p. 144).

Don Bosco les ofrece juegos, comida, diversión, cariño y, sobre todo, educa-ción religiosa. Era replicar, de una forma más desarrollada, lo que ya hacía él de niño cuando se subía a una cuerda para captar la atención de los demás y contarles el Evangelio; o competía con un charlatán en sus maravillosos años de Chieri para que sus amigos rezaran. Don Bosco vivió el apostolado desde siempre. No solo trató de vivir cerca de Dios, sino que se empeñó en que aquellos que tuvieran trato con él, descubrieran el Amor de Dios.

Los primeros años de la tarea educativa de Don Bosco están centrados en sus oratorios dominicales. Cada día son más los muchachos que acuden a su día de fiesta, el domingo. Cada semana va teniendo más colaboradores. Llegó a juntar 600 muchachos a los que debía atender, dar de comer, con-fesar, divertir... Don Bosco empieza a rodearse de un grupo de colaborado-res. Cada uno desde su estado tiene una función en el oratorio.

Los sacerdotes confiesan. Hay adultos, principalmente padres o madres de familia, que se dedican a enseñar; otros a jugar; otros a preparar el fuego para las ollas y otros a pelar las patatas para atender a aquella muchedum-bre cada domingo. En esta auténtica revolución está naciendo el espíritu salesiano, la familia salesiana. Ser de esta familia es pertenecer a un grupo de personas que tienen un deseo en común: que estos jóvenes se sientan queridos, acogidos y atendidos. Para estos educadores, y para Don Bosco que los lidera, es muy importante que aquellos chavales sientan que su vida les importa, que están preocupados por ellos y que están a su disposición en lo que les puedan servir.

El 2 de abril de 1846, su madre, de nuevo, va a vivir con él y se convierte en la auténtica mamá del oratorio.

Los años van pasando y Don Bosco es consciente que el grupo crece y que hay muchas personas que le siguen. Los años posteriores a 1848 van a ser muy difíciles para él. Muchos de sus colaboradores le van a abandonar por su posición de defensa de los intereses de la Iglesia en el problema político de la unificación italiana. Son años muy difíciles, de soledad, de sensación que todo se va a acabar, pero también de certidumbre en sus principios pedagógicos.

La opción educativa comienza a tomar forma con los talleres y el internado. Estamos ya en mitad de los años cincuenta y la marca de Don Bosco va teniendo cada vez más fama en Turín y su comarca. Como sería ésta que, en el año 1857, el ministro de la izquierda más radical del primer gobierno de coalición que estaba detrás de la unificación italiana y, por ende, en contra de la Iglesia y de limitar en lo posible su peso en la sociedad, llama a Don Bosco a palacio y le ofrece su ayuda para que pueda hacer su obra más estable y extensa.

Nos imaginamos a Don Bosco atónito pensando en la incongruencia. Cómo era posible que el mismo ministro que hacía unos meses les había expulsado y expropiado a los hermanos de la Salle, muy queridos en la comarca por sus obras, y que a la vez había expulsado a otros institutos religiosos de Italia, estuviera diciendo en palacio, que quería ayudarle a él.

Don Bosco siempre se sintió dentro de la Iglesia. Él tenía claro que su posición en aquel conflicto era estar a las órdenes de Pío IX, el papa que tuvo que exiliarse de Roma en ocasiones y que fue el gran admirador y bienhechor de la congregación salesiana.

El estado italiano avanza y en su batalla cultural uno de sus objetivos es reducir el peso de la Iglesia en la educación. Al principio de la unificación, en 1849, se promulgó la ley educativa Boncompagni para limitar el peso de la Iglesia. Años más tarde en 1861, se reforma ésta con la ley educativa Casatti.

2.2 La ley Casatti: del oratorio a la escuela salesiana

La ley Casatti, llamada así por el nombre del ministro que la promulgó, permite la creación de centros. El Papa Pío IX ve la oportunidad de la Iglesia para volver a involucrarse en la educación y hace una llamada a la Iglesia a ocuparse de las escuelas, de la formación de la juventud.

Hasta la fecha Don Bosco había tenido talleres para los jóvenes e internado para los niños. Aquellos niños o jóvenes que estudiaban lo hacían, en su mayoría, fuera del oratorio.

Su acción educativa, por tanto, estaba totalmente centrada en talleres, que duraban varios meses, y que ofrecían en poco tiempo formación religiosa y técnica para que sus alumnos se pudieran incorporar cuanto antes al mercado laboral como *buenos cristianos y honrados ciudadanos*. Resaltamos que, en esos talleres que duraban meses, no varios cursos académicos, Don Bosco dejaba una impronta para toda la vida. Cuánto más si hubiera tenido la oportunidad de tener al mismo alumno durante seis, ocho o quince años, como en muchos de nuestros colegios.

Hoy, más que nunca, es necesario generar procesos educativos vinculados al cambio social humanizado y, como expresa y vaticina Merchán (2015), «urge una nueva manera de comprender la formación en valores, de mirar la misión de Don Bosco heredada a los Salesianos, de redefinir y dialogar el sentido del concepto *Buen Cristiano y Honrado Ciudadano* para la sociedad». Qué concepto de ciudadano queremos desarrollar en nuestras obras educativas y qué pastoral para ayudar a que nuestros alumnos se sientan parte de la Iglesia, como buenos cristianos.

El reto está en afrontar un estilo educativo que, con frecuencia, se limita a formar profesionales, sin transmitir valores, convirtiendo la educación en algo mercantilista, que privatiza la riqueza en una minoría mientras socializa la pobreza en la mayoría. Por eso, como se pregunta Carazzoni (2013), «¿qué significa hoy –en un contexto social, económico, cultural, político, religioso profundamente diverso respecto a los tiempos de don Bosco– «formar honestos ciudadanos»? (p. 186).

En este marco inspirador, la educación al estilo salesiano posee un poder transformador al ser humanizante, rica en valores y generadora de ciudadanía responsable, idónea para suscitar cambios sociales.

A partir de 1861, y detrás del inicio de los colegios salesianos, está la Ley Casatti y el llamamiento que Pío IX hace a la Iglesia para no perder influencia en la sociedad italiana.

Don Bosco siempre tuvo muy en consideración los deseos de Su Santidad. En estos mismos años, el fundador de los salesianos tiene otra muestra más de su compromiso con el Vaticano, como es la devoción a María Auxiliadora, que Pío IX le propone a la Iglesia por los tiempos tan difíciles que están viviendo los cristianos. Aquí radica la razón del comienzo de la

devoción a la advocación de María Auxiliadora, y la construcción de su Basílica en Turín, bendecida en 1868.

Don Bosco siempre se sintió dentro de la Iglesia y muy obediente a Su Santidad Pío IX.

Es fácil imaginarse a un Don Bosco en estos años meditando y sin saber cómo hacer para que su sistema educativo no perdiera su genuinidad, su cercanía, sabedor que la relación académica alumno-profesor tiene muchas connotaciones que invitan a la distancia, al desconocimiento mutuo. Por el contrario, su sistema se basaba en la confianza, en el cariño, en el respeto, en el amor... ¿cómo hacer esto posible dentro de un aula?

García Morcuende en su obra *Educar es cosa de corazones* (2017) señala como:

Don Bosco empieza a organizar sus propias escuelas en el Oratorio como una alternativa de educación católica a ese movimiento laicista del Estado y al progresivo descontento anticlerical frente a toda forma de educación católica. Como el santo turinés, numerosos fundadores de obras educativas y de familias religiosas buscaron mantener vigente una escuela preventiva, no represiva, fuertemente arraigada en la tradición de la Iglesia. (p. 63)

A partir del año 1861, Don Bosco se lanza a la apertura de nuevos colegios, puesto que le llegaban muchas propuestas. La marca salesiana era una franquicia que un buen número de ayuntamientos querían tener en su municipio.

Una de ellas, la primera fuera de Turín, fue la de Mirabello. Don Bosco aceptó y en el año 1864 envió a su mano derecha, a quien él mismo le había prometido que irían a medias, Don Miguel Rúa. Este año, 2024, se cumplen 160 años de aquél primer colegio fuera de Turín. Don Bosco lleno de miedos, dudas e ilusiones escribió un pequeño testamento a Don Rúa, primer directivo salesiano.

3. RECUERDOS CONFIDENCIALES A LOS DIRECTORES

Don Bosco escribe para su hijo, su amigo, su hermano Don Miguel Rúa. Así es como hay que entenderla. La tradición salesiana ha visto en este documento un testamento de ideas, modelos y conductas de la tarea diaria del directi-

vo, poniendo especial atención en la relación con cada uno de los miembros de los diferentes estamentos: con los maestros, los asistentes y jefes de dormitorio, con los coadjutores y personal de servicio, con los alumnos, con los externos, con los de la sociedad y finalmente sobre cómo se debe mandar.

Don Bosco, autor de diversos libros didácticos para sus alumnos, fue un hombre profundamente preocupado por la pedagogía. Don Bosco fue un apasionado de la cultura, de la sabiduría. No fue un gran intelectual, porque estuvo siempre en otras tareas que tenían que ver con la enseñanza y con la pastoral. Por tanto, no tuvo tiempo para investigar más que con su propia experiencia.

Sin embargo, hay muchos pasajes donde él mismo nos regala su pensamiento, su forma de hacer. Aquí tenemos un ejemplo (2015) cuando Don Bosco escribe a Don Bertello el 9 de abril de 1875. En el siguiente texto podemos apreciar la sensibilidad pedagógica, su practicidad.

Muy querido Don Bertello:

1. Considéralos como hermanos tuyos: cariño, compasión y respeto; esas son las llaves de su corazón.
2. Hazles estudiar solo lo que pueden y nada más. Haz que lean y entiendan el sentido del de texto del libro sin digresiones.
3. Pregúntales con mucha frecuencia, invitándoles a que expongan: leer y exponer, leer y exponer.
4. Anima siempre, nunca humilles; elogia cuando se pueda, sin despreciar nunca, a no ser que se dé alguna muestra de disgusto cuando se hace como castigo. (p. 425)

A continuación, analizaremos esta carta que en la tradición salesiana se la reconoce como «*Recuerdos confidenciales a los directores*»; en ella establece como debe ser la relación del director con uno mismo, con los maestros, con los asistentes y con los jefes de dormitorio, con los coadjutores y las personas de servicio, con los jóvenes alumnos, con los externos y, por último, con los religiosos salesianos.

La carta comienza con el trato que el director debe tener con uno mismo. Así señala la máxima teresiana *de nada te turbe*. En los seis puntos que Don Bosco le dedica al cuidado de uno mismo en la función directiva, se intuye

la importancia de la fe, de los momentos de oración, de reflexión, de la importancia que tiene antes de cada una de las decisiones consultar en oración el parecer de Dios mismo. Rezar diariamente y rezar con profundidad.

Reafirma la importancia de no hacer penitencias, más allá de las que la vida impone y de hacerse querer antes que temer. La caridad y la paciencia todo lo alcanzan. En su carta a Don Rúa, Don Bosco (2015)¹ señala:

Evita las privaciones en la comida. Tus mortificaciones sean la diligencia en los deberes y el soportar las molestias de los demás. Tomarás siete horas de descanso cada noche. Se establece una hora de margen en más o en menos para ti y para los otros, cuando lo pida una causa justa, esto es útil para tu salud y la de tus subordinados.

...Estudia cómo hacerte querer antes que hacerte temer («Estudia cómo hacerte amar mejor que hacerte temer», así en el ejemplar de 1886, mientras que en la copia corregida por don Bosco en 1876 se lee claramente: «si quieres hacerte temer»). La caridad y la paciencia te acompañen constantemente al mandar, al corregir, y procede de manera que cada uno de los tuyos comprenda por tus hechos y palabras que buscas el bien de las almas. Tolera cualquier cosa, cuando se trata de impedir el pecado. Tus solicitudes miren al bien espiritual, higiénico, científico de los muchachos, que la divina Providencia te ha confiado. (p. 384)

En la relación de la dirección con los maestros, Don Bosco se centra en la importancia de su atención, en su acompañamiento, de su seguimiento así dice:

Procura que no les falte a los maestros nada de lo necesario para la alimentación y el vestido. Ten en cuenta sus trabajos y, cuando estén enfermos o simplemente indispuestos, envía enseguida un sustituto a su clase.

Habla a menudo con ellos, por separado y simultáneamente; observa si tienen demasiadas ocupaciones, si carecen de ropa, de libros; si tienen alguna pena física o moral; si en su clase hay alumnos que necesiten corrección o cuidados especiales en la disciplina o en la enseñanza. (p. 384)

¹ Para conseguir un argumento más genuino sobre el discurso y el mensaje de Don Bosco, se le atribuyen a él estas citas que pertenecen a la obra del Instituto Histórico Salesiano (2015).

Apreciamos la exquisita sensibilidad de Don Bosco (2015) cuando «recomienda que pregunten a todos los alumnos indistintamente; que lean por turno algún trabajo de cada uno. Huyan de las amistades particulares y las parcialidades; nunca introduzcan a ninguno en su habitación» (p. 385).

Tiene importancia que el director les recuerde a los maestros (2015) que «no dejen de anunciar con breves palabras las solemnidades, novenas y fiestas que se celebran en honor de María Santísima, de algún santo o de algún misterio de nuestra santísima Religión en la población o en el colegio» (p. 385).

Finalmente, el director debe asegurarse que los maestros ejerzan el Sistema Preventivo y traten a los alumnos con caridad (2015):

Vigílese para que los maestros no expulsen nunca a los alumnos de clase, y si se vieran obligados necesariamente a hacerlo, envíenlos acompañados al superior. Tampoco peguen nunca por ningún motivo a los negligentes o delincuentes. Cuando ocurran hechos graves, avísele inmediatamente al director de estudios o al director de la casa. (p. 385)

A continuación. Don Bosco se refiere a cómo debe ser la relación del director con los coadjutores y personas de servicio. En primer lugar, destaca su preocupación para que éstos puedan vivir su vida y su trabajo con piedad (2015):

Dispón las cosas de manera que todas las mañanas («... haz de modo que cada mañana...») puedan oír la santa misa y acercarse a los santísimos sacramentos según las Reglas de la Congregación. Exhórtese a las personas de servicio a confesarse cada quince días o una vez al mes. (p. 386)

Don Bosco (2015) tiene continuamente frases para enfatizar la caridad, que el educando sienta que es amado (2015) y recomienda «tengan caridad al mandar, dando a entender con las palabras y los hechos que deseas el bien de sus almas» (p. 386).

Algo muy útil es que cuando puedan surgir disputas entre las personas el director las escuche por separado y (2015) diga «a cada uno por separado tu parecer de modo que uno no oiga lo que se dice del otro» (p. 386).

Lo práctico en Don Bosco es su vida cotidiana. En su escrito le pide a Don Rúa que designe para el personal de servicio a (2015):

Un coadjutor de conocida honradez, que vigile sus trabajos y su moralidad, para que no se cometan hurtos, ni haya malas conversaciones y se esmere de continuo en impedir que alguno admita recados y asuntos concernientes a los padres o a otros extraños, quienes quiera que fueren. (p. 386)

El siguiente punto es el referido a los jóvenes alumnos. La moralidad es la base del sistema preventivo. Por esto Don Bosco (2015) fija su mirada en que:

No aceptarás nunca alumnos expulsados de otros colegios, o te conste que tengan malas costumbres. Si, a pesar de toda la cautela, acaeciese que se acepta alguno de esta calaña, asigne enseguida un compañero seguro que lo asista y no lo pierda de vista. Si faltare en cosas inmorales, adviértasele una sola vez, y, si recae, sea enviado inmediatamente a su casa. (p. 386)

Don Bosco va a insistir continuamente en la importancia de la buena relación con los jóvenes: pasar tiempo con ellos, conocerlos, decirle al oído alguna palabra afectuosa, así es como el educador se hace dueño de su corazón. Mostrar preocupación por su alma. Ser muy delicado en saber sus cosas. Conocerlos, ganarse su confianza.

El director deber promover determinadas asociaciones que hacen mucho bien a los jóvenes, pero es muy importante que no sea el director, sino el promotor. La organización debe ser cosa de los jóvenes. Porque es importante, como señala Loyola (2015) que:

El cambio en la institución se dará siempre y cuando quienes la integran en mayoría representativa en calidad y en número, de manera espontánea asumen desde su propio rol la responsabilidad de contribuir para que la Misión institucional que está muy bien escrita, se convierta en una realidad que sea percibida y vivenciada por los distintos actores que integran la sociedad. (p. 22)

Don Bosco quiere ver al director como un padre bueno, caritativo, por eso quiere que los papeles odiosos y disciplinarios deben ser confiados a otros, hasta donde sea posible. Con respecto a las faltas, Don Bosco (2015) añade:

Cuando logras descubrir alguna falta grave, manda llamar al culpable, o sospechoso, a tu cuarto y de la manera más caritativa procura que declare la falta y reconozca haberla cometido»: después corrígelo e invítale a arreglar el estado de su conciencia. Con este medio, y prestando al alumno asidua y benévola asistencia, se obtuvieron efectos admirables y enmiendas que parecían imposibles. (p. 387)

De hecho, se repiten los reclamos a la aplicación del Sistema Preventivo en el argumentario disciplinar de los centros educativos salesianos. Así, Don Rua en su carta² sobre el espíritu de Don Bosco, que escribe en 1894 ya fallecido éste, recuerda, como escribe Vojtás (2022), que sea el director quien «vigile para que se alejen los castigos demasiado largos, penosos y humillantes, y para que ningún superior, maestro o asistente llegue a pegar a los jóvenes» (p. 46).

En su carta a Don Rúa también le invita a cuidar con mimo la relación con la Iglesia local, tratando de colaborar en todo lo que se pueda, sin descuidar la propia casa. Y así se refiere Don Bosco (2015) al manifestar que «la caridad y la cortesía sean las notas características de un director, con los internos y con los externos» (p. 387).

En esta relación con los externos, Don Bosco le pide a Don Rúa, que incluso cuando se trate de objetos materiales, se debe ceder en lo que se pueda, para que se evite el mínimo litigio. Cuánta sabiduría. Ser capaz de ceder, sabiendo que quizá no sea lo más justo, pero con la intención de mantener buenas relaciones con la Iglesia local o con las autoridades civiles. Ceder, solo si es posible e interesa.

Al final de la carta Don Bosco se dirige al director sobre cómo cuidar la relación con los demás miembros de la Sociedad.

Otra vez, nos sorprende la practicidad de Don Bosco (2015) «si quieres que los otros te obedezcan, sé tú obediente a tus superiores. Nadie, que no sea capaz de obedecer, es idóneo para mandar.» (p. 388).

El director debe estar muy atento a repartir el trabajo de modo equitativo, deber aborrecer las modificaciones de las Reglas, sabiendo que lo mejor es enemigo de lo bueno y así se manifiesta Don Bosco (2015) y que «el estudio, el tiempo, la experiencia me han convencido hasta la evidencia de que la gula, el interés, la vanagloria fueron la ruina de Congregaciones muy florecientes y de respetables Órdenes Religiosas» (p. 388).

² Cfr.: *Lettere Circolaria di don Michele Rua ai salesiani*, Direzione generale delle opere salesiane, Torino 1965, 43-44, 120, 327-329, 393 y 399

Por último, Don Bosco (2015) pide al director que, en la medida de lo posible, no mande tareas que las cualidades del que las tendría que realizar no le alcancen.

Nunca mandes cosas que juzgas superiores a las fuerzas de los subalternos o haz de cuenta que no te obedecerán. Procura evitar mandatos repelentes; al contrario, ten mucho cuidado en secundar las inclinaciones de cada uno confiándole preferiblemente aquello que sabes es de su mayor agrado. (p. 388)

Se debe estar muy atento a no mandar algo que pueda ser dañoso para la salud o que puedan impedir que no se descansa. Al mandar se ha de tener mucha caridad y mansedumbre, pues Don Bosco (2015) aconseja que «la amenaza, la ira, y, más aún, la violencia, estén lejos de tus palabras y actuaciones» (p. 388).

Cuando se tenga que mandar algo difícil, se ha de hacer con mucho tacto, con frases como las empleadas por Don Bosco (2015): «tengo una cosa importante, de la que no quisiera encargarte por ser difícil, pero no hay otro que pueda hacerla como tú; ¿tendrías tiempo, fuerza, no te lo impediría otra ocupación» (p. 388). Advertía así la conciencia de que era necesario prepararse bien en el ámbito cultural, humano y de fe para afrontar con responsabilidad la vida social, con el fin de facilitar la propia e irrepetible contribución.

Con esta actitud, Don Bosco fusiona los tres elementos integrantes del Sistema Preventivo: razón, religión y amor, para que el educador sea capaz de comprometer a los jóvenes en lo más significativo de sus potencialidades: mente, corazón, voluntad y fe.

De los tres elementos fundamentales del Sistema Preventivo, indica Cavaglià (2013) que «la prioridad la tiene, sin lugar a dudas, el amor. El amor que es afecto manifestado en palabras, gestos y actitudes familiares y de amistad, que expresan cercanía, delicadeza, cordialidad, solicitud, cuidado y perdón» (p. 95).

En la carta Don Bosco (2015) acaba recomendando:

Hágase economía en todo, pero hágase de tal modo que no falte nada a los enfermos. Hágase notar sin embargo a todos que hemos hecho voto de pobreza, y que por esto no hemos de buscar ni desear sique-

ra comodidades en nada. Debemos amar la pobreza y los compañeros de la pobreza. Por lo tanto, evitar todo gasto que no sea absolutamente necesario en vestidos, libros, muebles, viajes, etc.

Esto es como un testamento, que dejo a los directores de las casas. Si se practican estos avisos, yo muero tranquilo, pues estoy seguro de que nuestra Sociedad ciertamente será bendecida por el Señor y, cada vez más floreciente, alcanzará su fin, que es la mayor gloria de Dios y la salvación de las almas. (p. 389)

Hemos llegado al final de la carta. Aunque todo es importante, a modo de resumen, se han de destacar estos consejos a Don Rúa y, por ende, a cada director de una casa salesiana:

- Hazte querer más que temer.
- Haz siempre una breve elevación del corazón a Dios antes de deliberar.
- La bondad y la cortesía sean siempre tus virtudes características, cara a los de dentro y cara a los de fuera.
- Procura darte a conocer por los alumnos y conocerlos pasando con ellos todo el tiempo disponible.
- Confiense a otros los papeles odiosos y disciplinarios.
- Procura secundar las inclinaciones de cada uno, confiándoles preferiblemente los cargos que se sabe son de su mayor agrado.
- Cuando recibes un informe, óyelo todo, pero procura aclarar los hechos y oír a las partes antes de juzgar.
- Hágase economía en todo, pero de modo que a los enfermos no les falte nada en absoluto.
- Aborrece como veneno las modificaciones de las Reglas. Lo mejor es enemigo de lo bueno.

Este recorrido epistolar nos sitúa ante una estructura educativa de base, cimentada sobre una presencia activa y amistosa y, lo más importante, un liderazgo fuerte en el cual la premisa principal es favorecer la iniciativa y, como nos recordaba el rector emérito de la Universidad Pontificia Salesiana, Carlo Nanni (2013):

«invitar a crecer en el bien, que anima a liberarse de toda esclavitud, a fin de que el mal no dominara y redujera las aptitudes mejores de las personas y del grupo («asistencia y prevención»); y modelo en la organización, en las dinámicas, en las funciones litúrgicas y en el «espíritu de familia», de tal modo que todos se sintiesen en su propia casa». (p. 13)

La importancia de la figura de la dirección salesiana ha de fortalecerse desde el liderazgo cimentado en el conocimiento y dominio de la realidad, en sus debilidades y requerimientos, en las demandas y problemas que se han de afrontar. Por eso, se solicita un perfil apoyado en el dominio de determinadas competencias y habilidades que proporcione un rol para delimitar, implicar y acompañar en la gestión que se desarrollará desde la dirección.

Se deben poseer competencias y habilidades de interacción con las personas para saber escuchar; ser capaces de decodificar la realidad social imperante; hacer del conocimiento la herramienta de acción para optimizar las condiciones de la vida humana; gozar de sensibilidad para identificar lo realmente importante en cuanto a las expectativas de la comunidad educativa; identificar y liderar un modelo de gestión ágil, eficiente, ejemplar y proactivo de desarrollo con acciones creativas; poseer la flexibilidad y adaptabilidad para asumir roles interpersonales, informativos y decisorios; y, por último, ostentar un dominio equilibrado del poder, sin abusos.

La importancia de responder a un anhelo de mejorar la calidad de la institución se proyecta hacia un enfoque centrado en las personas, porque solamente así se valora y, como manifiesta Echegaray (2010), «cuando las personas se sienten motivadas hacia metas más altas, se comprometen con los valores institucionales» (p. 10).

4. CONTEXTO EDUCATIVO Y RELIGIOSO DE ANTES Y AHORA

Después de este repaso del documento sobre los Recuerdos confidenciales a los directores, es necesario profundizar en el contexto temporal que le tocó vivir a Don Bosco.

¿Quiénes eran sus jóvenes? ¿Cómo era la relación de Don Bosco con sus familias? ¿Cómo era la sociedad de Don Bosco, en cuanto a sensibilidad religiosa? Es muy importante tratar de responder a estas preguntas en nuestro contexto actual.

A veces muchos educadores pueden tener la sensación de que su tiempo es extraordinariamente difícil. Muchos educadores salesianos, se quejan sobremanera del tiempo que les ha tocado vivir. Suele ser frecuente escuchar a profesores o directivos quejarse de las familias, de la superficialidad de la sociedad, de la falta de profundidad de nuestros estudiantes, de la falta de compromiso de sus educadores, de la pasividad de las familias y de la ausencia de valores.

Trato de comprender estos comentarios. Entiendo el contexto y en un intento de justificación, me siguen reflejando dos ideas terribles. Por un lado, el desprecio del maravilloso tiempo de salvación que Dios nos ha dado, que Él nos ha regalado para seguir acompañando los sueños de cada niño que se acerca a nuestros colegios; y, por otro lado, una falta real de perspectiva histórica sobre la situación del siglo XIX en Europa, en Italia, en Turín y, sobre todo, en el contexto mismo de Don Bosco.

La vida, el contexto de Don Bosco no fue diferente y a poco que pensemos en quienes eran y qué perfil tenían los jóvenes de Don Bosco, es difícil tenerlo más complicado. Lenti (2010) nos hace una atinada descripción:

Eran, pues, jóvenes del lugar que vivían en los suburbios de los barrios del norte de Turín, tratando de sobrevivir con cualquier medio que se ofreciera, o de muchachos inmigrantes de temporada, empleados marginalmente en el negocio de la construcción. Todos eran jóvenes en riesgo. Don Bosco resalta que, de hecho, muchos de ellos habían estado en la cárcel o estaban en peligro de ir a prisión. Estos chicos de más de 25 años algunos, si bien la mayoría, de entre 12 y 20, aunque presentaban diferentes problemas personales y provenían de distintas circunstancias familiares, todos pertenecían a la categoría que se designa en la prensa del tiempo como «pobres y abandonados». Todos los días, más de 1.000 muchachos se agolpaban en la zona de la plaza del mercado de Puerta Palacio, esperando ser contratados o, simplemente, «dando vueltas».

A estos jóvenes mayores se debe añadir un gran número de chicos más jóvenes; muchos de los cuales trabajaban en los talleres de manufacturas. Tal práctica, típica de la Revolución industrial en Inglaterra y Francia, era ya significativa en Turín. Los propietarios de talleres, para ahorrar sueldos y costes en la producción, empezaron a contratar a gran número de muchachos y muchachas con ocho años solamente, así como a mujeres. En 1844, los chicos de diez años o más jóvenes que trabajaban en talleres o pequeñas

fábricas por todo Piamonte ascendían a 7.184. Un alto porcentaje de éstos trabajaba en fábricas de Turín; su horario de trabajo duraba unas 16 horas. En un discurso que hizo en el Parlamento en 1850 el conde Camilo Cavour, más tarde Primer Ministro, deploraba la falta general de preocupación por esta situación.

Tal vez hemos intentado por conveniencia ignorar el hecho de que en nuestras fábricas el horario laboral de las mujeres y muchachos es el doble de lo que es en Inglaterra. (pp. 369-370)

Estos jóvenes, además de ser explotados, estaban en grave riesgo, expuestos a toda suerte de peligros físicos y morales (2010):

Estas pobres criaturas crecen en necesidad, pobreza y sufrimiento, en completa ignorancia de cualquier verdad religiosa y moral, indefensos contra los muchos peligros para su vida moral con los que se encuentran en el lugar de trabajo. Éste es especialmente el caso, cuando muchos muchachos de ambos sexos están juntos, amontonados, como sucede de ordinario en las fábricas. La embriaguez, además, el vicio más peligroso entre los obreros es común incluso entre los chicos... El resultado es la inmoralidad, cuyos terribles efectos se evidencian en el incremento de la delincuencia y delitos cometidos por estos muchachos, si los comparamos con sus colegas de las zonas rurales y esto, según las estadísticas de arrestos policiales. (p. 370)

Acabamos de ver cómo eran los niños de Don Bosco y cómo vivían, qué contexto familiar les rodeaba. Jamás encontraremos una queja de Don Bosco y un desprecio de la época y de la sociedad que le tocó vivir. No es la pretensión en este artículo, dar rienda suelta a las quejas de muchos educadores actuales, que hablan con frecuencia solo mal de sus alumnos, familias, sociedad... como si estuviéramos ante la época histórica más horrenda.

Veamos también cómo era un día de oratorio, narrado por el mismo Don Bosco (2015), para hacernos una idea de cómo eras sus muchachos. Así lo narra en sus Memorias del Oratorio:

Los días festivos se abría la iglesia muy de mañana y comenzaban las confesiones, que duraban hasta la hora de misa. La misa se anunciaba para las ocho; pero, para tender a la multitud de muchachos que querían confesarse, frecuentemente se retrasaba hasta las nueve o más tarde aún. Alguno de los sacerdotes, cuando los había, asistía y dirigía las oraciones. En la misa comulgaban quienes estaban preparados. Terminada la misa y una vez me despojaba de los ornamentos, subía a una baja tarima para explicar el Evangelio; en aquella época se

cambió y comenzamos a narrar regularmente la Historia sagrada. Los relatos expuestos de forma sencilla y popular, revestidos con noticias de las costumbres del tiempo, las localidades y nombre geográficos con sus correspondientes comprobaciones, gustaban mucho a los pequeños, a los adultos y a los mismos eclesiásticos presentes. Después de la plática venía la clase, que se prolongaba hasta mediodía.

A la una de la tarde comenzaba el recreo, con bochas, zancos, fusiles y espadas de madera, y con los primeros aparatos de gimnasia. A las dos y media empezaba el catecismo. La ignorancia, en general, era grandísima. Muchas veces me ocurrió que, entonando al principio el canto del *Ave María*, entre los cerca de cuatrocientos muchachos allí presentes, no había ni uno capaz de responder; in siquiera de continuar, si me callaba.

Finalizando el catecismo, como no era posible todavía cantar las vísperas, se rezaba el Rosario. Más adelante, se aprendió el *Ave Maris Stella*; después el *Magnificat*; más tarde el *Dixis*; luego el resto de los salmos; y, finalmente, una antífona. Al cabo de un año, éramos capaces de cantar todas las vísperas de la Virgen.

...Al salir de la iglesia proseguía el tiempo libre, durante el cual cada uno se divertía a su gusto. Unos continuaban la clase de catecismo; otros, la de cano o lectura; la mayor parte se entretenía saltando, corriendo y disfrutando con distintos juegos y pasatiempos. Las tácticas para los saltos, carreras, huegos de mano o de habilidad, cuerdas y bastones se practicaban bajo mi dirección, puesto que las había aprendido anteriormente de los saltimbanquis. De esta forma se podía frenar a aquella multitud, de la que en buena parte se podía decir: *Sicut Equus et mulus, quibus non est intellectus*.

Por otra parte, en medio de tan gran ignorancia, confieso que he admirado siempre su gran respeto por las cosas de iglesia y los sagrados ministros, al igual que la fuerte inclinación a informarse sobre cosas referentes a la religión.

De ahí que me sirviera incluso de los recreos animados para sugerir a mis alumnos pensamientos religiosos y animarlos a frecuentar los santos sacramentos. A unos, con una palabra al oído, les recomendaba más obediencia, una mayor puntualidad en los deberes del propio estado; a otros, que frecentasen el catecismo, que vinieran a confesarse; y cosas semejantes. De manera que, para mí, aquellas diversiones constituían un ambiente oportuno para hacerme con una multitud de niños que, el sábado por la tarde o el domingo por la mañana, venían a confesarse con toda su buena voluntad.

...Fuera de la iglesia, me colocaba en medio de ellos y los acompañaba, mientras cantaban o alborotaban. Al terminar la subida del Rondò, cantábamos la estrofa de un canto religioso, nos citábamos para el domingo siguiente y, dándonos unos a otros en alta voz las buenas noches, cada cual marchaba a su casa.

La salida del oratorio constituía una escena singular. Afuera del templo, unos a otros se deseaban mil veces las buenas noches, sin separarse del grupo de los compañeros, por más que dijera: Id a casa, se hace de noche, os aguardan los familiares.

Inútil; era necesario dejar que se juntaran. Seis de los más robustos formaban con sus brazos una especie de silla, sobre la cual, como un trono, tenía yo que sentarme por fuerza. Ordenados luego en varias filas y llevando a Don Bosco sobre aquel palco de brazos, desbancando por encima de los más altos, se dirigían cantando, riendo y alborotando hasta la rotonda llamada comúnmente el Rondò... Se hacía entonces un profundo silencio y yo podía desearles una buena noche y una feliz semana. Todos respondían a pleno pulmón: buenas noches. En aquel momento, me bajaban del trono y cada uno volvía al seno de su propia familia, mientras algunos de los mayores me acompañaban hasta casa, medio muerto de cansancio. (pp. 1138-1140)

Estos son los inicios, el origen de la congregación salesiana. Causa sorpresa y emoción leer a Don Bosco. Su afirmación que, si paraba de rezar, no le seguía nadie cuando había más de cuatrocientos chavales alrededor. Esa era la cultura religiosa de sus jóvenes. Lejos de desanimarse, Don Bosco intentó cambiar la situación, como hoy en día, hacen tantos educadores salesianos.

Don Bosco jamás se quejó de la superficialidad de los jóvenes, de su pésima cultura religiosa, de la falta o nula colaboración de las familias, del acoso, y a veces derribo, que tuvo con las autoridades civiles del momento. Estuvo astuto para salvar las circunstancias que le habían tocado vivir. Era su tiempo de salvación y nunca lo despreció, sino que lo vivió con pasión. Dios le había puesto ahí para hacer el bien y dar a conocer su mensaje.

Su sistema pedagógico, como escribe Alburquerque (2013) «se fundamenta en la razón, la amabilidad y la religión; no hay en él espacio para el autoritarismo, para la inflexibilidad. Por encima de la “frialdad del reglamento”, deben prevalecer las razones de la bondad y del corazón» (p. 52). La educación para don Bosco, es *cosa del corazón*, basada en la pedagogía de

la confianza. Es necesario confiar en el alumno para que se revierta el proceso y que el alumno también se entregue al educador.

La misión educativa está orientada por algunas opciones fundamentales que configuran la acción formativa salesiana. Así las describe Sánchez-Huete (2020):

- Promover la formación integral, considerando a los jóvenes como los verdaderos sujetos de su propia formación y situándolos en el centro de la acción educativa³.
- Potenciar la conciencia ética fundamentada en los valores que promueven la justicia y la cultura de la solidaridad, mediante un modelo de desarrollo sostenible.
- Promover un diálogo fecundo entre culturas y religiones diversas, que ayude a la formación de sólidas convicciones capaces de orientar el proyecto personal de vida al servicio de los demás.
- Estimular al compromiso por los derechos humanos, especialmente la justicia y la paz, para hacer una sociedad más solidaria y humana.
- Impulsar propuestas formativas que incidan en los procesos educativos y en las estrategias y políticas juveniles⁴.
- Favorecer la personalización de los valores, a través del testimonio de los educadores. (pp. 80-81)

5. PRIMER REGLAMENTO DE TALLERES: 1854

El primer reglamento de los talleres, escrito en 1854, tiene mucha importancia en la pedagogía y espiritualidad salesiana. En el año 1854 los primeros talleres ya estaban funcionando en Valdocco. Don Bosco escribió este reglamento, que aúna espiritualidad, relación educativa, reflexión del profesorado conjunta sobre la vida de cada alumno, gestión económica, educación...

³ Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, *Perché abbiano vita e vita in abbondanza. Linee orientative della missione delle FMA*, Torino-Leumann, Elledici 2005, n° 14, 41.

⁴ Cf. *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*, Roma 2003, 19.

El reglamento de 1854, es una joya que nos da una idea de la preocupación minuciosa de Don Bosco por cada pequeño detalle... *no sea que descuidando lo menos perdamos lo más importante*, como señalaba en su carta desde Roma en 1884.

Presentamos aquí la versión que del reglamento de 1854 se hizo en 1861 (Lenti, 2011). Su conocimiento es imprescindible para quien ejerza la dirección de un centro salesiano. La importancia de los detalles, de la relación cercana, del cuidado de lo material, de nuestra espiritualidad.

En el reglamento Don Bosco habla de la importancia de la obediencia por parte de los alumnos, de la importancia que nadie cambio de oficio, por ejemplo, sin permiso del ecónomo o del director.

Los talleres eran fuente de ingresos, por eso (Instituto Histórico Salesiano, 2015):

Ningún trabajo ajeno a la casa o de cualquier importancia puede realizarse sin previa inteligencia con el ecónomo.

Todo trabajo será anotado por el asistente en un registro, con la fecha, el precio convenido, nombre y dirección de aquel por cuenta de quien se hace, y las demás indicaciones necesarias. (p. 71)

Otro de los aspectos muy importantes para Don Bosco es, precisamente la moralidad aludida como una de las dimensiones de esa educación referida que ha de brindarse (Instituto Histórico Salesiano, 2015). A ésta hoy la llamamos educación en valores, que es más que hablar sobre los valores, vivirlos y que el resto lo perciba.

El asistente vigilará atentamente la conducta moral de los alumnos y su puntualidad en el trabajo.

Tanto el asistente como el jefe de taller deben impedir toda suerte de malas conversaciones y, cuando sepan de algún culpable, darán cuenta enseguida.

El asistente y el jefe de taller procurarán hallarse con tiempo a la entrada de los alumnos en los talleres, para evitar los inconvenientes que en aquel momento pudieran ocurrir y para distribuir a cada alumno el trabajo, sin que tengan que perder tiempo.

Cuando el jefe de taller deba salir para tomar medidas u otras cuestiones, avisará al asistente. (p. 71)

Como hemos dicho, la pastoral empieza por la economía (Instituto Histórico Salesiano, 2015):

Corresponde particularmente al jefe de cada taller amaestrar al aprendiz en su propio arte y procurar que todo trabajo esté bien realizado y con economía.

Para proveer de los objetos y materiales necesarios, el asistente avisará al ecónomo, de quien recibirá las órdenes convenientes. Si hubiere de ausentarse para proveerse de material para juzgar del cual no se cree lo suficientemente práctico, irá acompañado del jefe de taller o de algún otro, dejando sustituto para la asistencia de los aprendices.

El sábado de cada semana, después de consultar el parecer del jefe, el asistente dará al ecónomo nota sobre la conducta de todos los aprendices del taller, poniendo especial atención en la diligencia en el deber y en su comportamiento moral.

El mismo dará también nota al ecónomo de todos los trabajos realizados durante la semana.

Cada mes hará, de acuerdo con el jefe de taller, un inventario de todos los materiales existentes en almacén y de todas las herramientas e instrumentos de trabajo.

Si algo se hallase deteriorado o en falta por culpa de alguno, se proveerá por cuenta del culpable y, si este no se conociese, se hará por cargo a todos los alumnos del taller.

El trabajo comenzará con el *Acciones quaesumus* y un Avemaría. A mediodía se rezará siempre el *Angelus*, antes de salir del taller.

Recuerden los asistentes y jefes de taller que con el celo y la caridad pueden hacer un gran bien, por el que serán recompensados por el Señor.

Reflexionen los alumnos que el hombre ha nacido para trabajar, y que solamente el que trabaja con amor y constancia encuentra ligera la fatiga y logra aprender el oficio elegido para ganarse honradamente el sustento. (pp. 71-72)

Por último, destacamos la practicidad de las obras de Don Bosco en los siguientes detalles.

En los talleres, está absolutamente prohibido fumar, beber vino, jugar y toda clase de diversión. En ellos, se observará riguroso silencio, compatible con el oficio o profesión.

Ningún alumno puede salir del taller sin permiso del asistente; cuando fuese necesario mandarles por cualquier trabajo o encargo fuera de casa, el asistente procurará el oportuno permiso del ecónomo o del prefecto.

Estos artículos serán leídos a los jóvenes por el asistente o por quien haga sus veces, cada quince días, con voz clara, y habrá siempre una copia expuesta en el taller. (pp. 71-72)

El 16 de noviembre de 1873, Don Bosco escribe desde Turín una circular a los salesianos sobre la disciplina. Destaco lo que en esta se marca como tareas para el director del colegio:

El director debe conocer los deberes tanto de los socios en cuanto consagrados, como de los socios asignados a algún cargo.

No hace falta que él trabaje mucho, sino que vele para que cada uno cumpla la parte que le corresponde.

Nuestras casas se pueden comparar a un jardín. No hace falta que el jardinero-jefe trabaje mucho; basta con que busque obreros prácticos, les instruya sobre horticultura, los atienda, los avise a su tiempo y, en las cosas más importantes, se encuentre también presente para ayudar al que tuviese dificultades en los aspectos de más relieve. Este jardinero es el director; las tiernas plantitas son los alumnos, todo el personal son los cultivadores que dependen del dueño, es decir, del director que tiene la responsabilidad de la actuación de todos.

El director, además, ganará mucho si no se aleja de la casa que se le ha confiado, si no es por razones y graves motivos; y cuando interviniesen esos grandes motivos, no se aleje nunca sin haber establecido antes quién le supla en las cosas que puedan suceder.

Con toda caridad visite con frecuencia, o al menos pida cuenta de los dormitorios, cocina, enfermería, clases y estudio.

Sea constantemente el padre amoroso que desea saber todo para hacer el bien a todos y el mal a nadie. (p. 422)

En una etapa posterior, se dan estímulos en el clima socio-cultural que van a favorecer el cambio. Se hace referencia al bienio 1870-1871, donde se recogen los ecos de Francia, país que pretende dar instrucción a los jóvenes obreros. Así, en Valdocco se busca la manera de mejorar las condiciones para la instrucción de los jóvenes artesanos.

En 1875 se toman decisiones referentes a impartir clases durante todo el año, con un programa basado en lectura, escritura, nociones de aritmética y lengua italiana, catecismo e historia sagrada.

Los Capítulos Generales de 1883 y 1886, analizan con esmero, como señala Prellezo (2013), «la orientación que había que dar a la parte obrera en las casas salesianas» (p. 108).

De esta situación se recoge la siguiente idea:

La dirección que tiene que darse, por tanto, a la parte obrera en nuestras Casas salesianas debe ser adecuada para obtener el fin que nuestra Pía Sociedad se propone al asumir la dirección de tal clase de ciudadanos, que es formar al joven artesano, de manera que saliendo de nuestras casas, después de su aprendizaje, domine bien su oficio, con el que ganarse el pan, y tenga además en campo religioso y científico suficiente instrucción de acuerdo con su estado.

En síntesis, el documento dejó bien sentada una orientación que se iba a demostrar fecunda: la educación que debe darse a los artesanos debe tener tres dimensiones: «moral, intelectual y profesional. (p. 108)

6. LA IMPORTANCIA DE UNA BUENA GESTIÓN ECONÓMICA

Un aspecto, casi final, es la importancia que tiene la gestión económica en la tarea de un directivo.

Desde nuestro conocimiento de la escuela salesiana podemos ver que allá donde hay una financiación en forma de subvención, concierto educativo, acuerdos económicos con gobiernos, nos es más fácil llevar a cabo la tarea educativa y, ésta, es más significativa porque tenemos la posibilidad de llegar a jóvenes más desfavorecidos.

Por tanto, debe ser prioritario en la tarea directiva, la continua búsqueda de fondos para sostener las obras salesianas y que en ellas las alumnas y los alumnos puedan acceder a los mejores medios técnicos.

Esta tarea requiere mucha astucia, flexibilidad, responsabilidad... La tarea pastoral puede realizarse cuando hacemos sostenibles y productivas nuestras obras.

Qué mejor para entender la importancia del aspecto económico que mirar a Don Bosco. ¡Qué fue su vida, sino una constante y permanente búsqueda

de recursos! Desde sus primeros talleres que debían autofinanciarse, hasta los colegios que se comenzaron a abrir a partir de 1860.

El trabajo, la austeridad, el rendimiento económico de cada obra para poder seguir creciendo y ayudando a la expansión salesiana. La historia de cada una de las casas salesianas es la historia de una relación de alguien que, preocupado por la situación educativa en un contexto, llama a los salesianos y comienza una relación educativa, con la ayuda de bienhechores.

Qué importante es que el directivo salesiano busque aquellos posibles bienhechores en cada contexto. Hoy, además de familias, debemos buscarlos en el mundo de la empresa, de las fundaciones... Hay muchas entidades con las que se pueden generar sinergias, que se conviertan en oportunidades educativas.

En sus recuerdos a los primeros misioneros el 11 de noviembre de 1875, en la Basílica de María Auxiliadora de Turín, Don Bosco resaltaba la importancia de trabajar por los más desfavorecidos de la sociedad, de este modo nunca faltará la ayuda de los gobiernos.

La gestión económica implica establecer y fortalecer las mejores relaciones con las autoridades civiles de cada ciudad, región, país... Es importante estar atentos a las tendencias del mercado educativo, las oportunidades de negocio que podamos generar y aprovechar. Fomentar las relaciones institucionales es una obligación primordial. Miremos a Don Bosco y entenderemos como fue astuto y ágil para moverse, para ganarse la confianza de los legisladores tanto civiles como eclesiásticos del momento. Esa es también parte de la identidad salesiana.

Solo una gestión económica eficaz conlleva un ardiente celo pastoral. Claro que el dinero no es lo más importante, pero sin dinero las oportunidades para hacer el bien disminuyen. Por tanto, el compromiso del directivo en la búsqueda de recursos es importante, como lo es tener muy viva la llama de la caridad pastoral.

En el modelo de gestión económica, a veces, se opta por la solución más sencilla, que es la cuota del alumnado... Aun así, siempre hay que buscar alternativas más ambiciosas de financiación.

En cuanto a la relación económica con las familias, es fundamental aportar los datos económicos a las familias del alumnado con absoluta transparen-

cia, para que aquellas conozcan con certeza la situación económica real y así conseguir su colaboración. Esta tarea es primordial y no se puede delegar en nadie. La gestión eficaz debe ser transparente.

La gestión económica pasa también por la planificación a medio y largo plazo en las reformas de las casas salesianas, sin dar continuos giros, sin justificar. A veces, desde fuera, puede dar la impresión de que se está continuamente pidiendo dinero a las familias, que luego se emplea injustificadamente en reformas, que no son ni urgentes ni necesarias. Hay que explicar, hay que ayudar a que las familias entiendan las necesidades. Es importante conectar con su sensibilidad y demostrar con datos cómo se emplean los recursos económicos.

En la era de la comunicación inmediata, el directivo salesiano debe manejar de forma eficaz el sentido de la economía, qué se quiere hacer y en qué se emplea cada céntimo que recibimos. Solo así, la colaboración será cada vez mayor.

Nuestra experiencia es que cuando un directivo trabaja, comunica, explica, implica a la comunidad educativa en la búsqueda de recursos...y la comunidad educativa se implica en la gestión de estos, esa obra se fortalece y crece.

Cuando los directivos y el profesorado están legítimamente preocupados, porque su colegio sea bueno en términos académicos, y la gestión de los recursos es solo cuestión de la titularidad, de la provincia religiosa, esta obra está llamada a desaparecer o disminuir su eficacia pastoral.

Sin gestión económica positiva, no hay posibilidad de proyecto educativo.

Ser director o directora de un centro salesiano no solo es organizar una gestión académica, como si puede ser en otras instituciones. Quien ejerce la dirección en un centro salesiano es gestor de una empresa privada, que está llamada a ayudar a un gran número de niñas y niños, que necesita recursos para tener los mejores educadores y medios técnicos.

Existen empresas, instituciones, fundaciones, gobiernos... que en la genuinidad del espíritu salesiano ven la solución a muchos de los problemas que adolecen a nuestra sociedad. Este carisma es la mejor de las cartas de presentación. El alumnado que egresa de las instituciones salesianas es apetecible para el mercado laboral porque tienen el sello de la espiritualidad, del

trabajo, del sacrificio y de la honestidad. Seamos capaces de ayudar a nuestros jóvenes, como hacía Don Bosco, ofreciéndoles la mejor formación.

Una gestión económica eficaz y productiva hará crecer cada una de las obras salesianas. Vojtás (2022) lo expresa de manera contundente: «es necesario salir de los cuellos de botella de una gestión tecnocrática hacia horizontes integrantes que vean la gestión como un espacio en el que se da la participación, formación, discernimiento comunitario y transformaciones profundas, tanto personales como comunitarias» (p. 541).

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este año, 2024, celebramos los 200 años del sueño de los nueve años. Hoy, los educadores salesianos, nos sentimos parte de la historia salesiana, somos conscientes de la obra de Dios a través de Don Bosco. Cómo Él suscitó en Don Bosco ese celo incansable para que los jóvenes pudieran tener acceso a la mejor educación y ser, así, *buenos cristianos y honrados ciudadanos*.

La situación salesiana española lleva a preguntarnos por el futuro de las escuelas salesianas a medio y largo plazo. Los religiosos SDB y religiosas FMA son menos numerosos que en otras épocas y, en muchos casos, de edad avanzada. Cómo hacer vigente, sostenible las casas salesianas desde el punto de vista económico, pastoral y educativo.

García Morcuende (2017) señala la corresponsabilidad como una construcción compartida que descansa «sobre la buena disposición de consagrados y laicos» (p. 250), para participar del carisma salesiano. Y apunta la importancia de atender con esmero los espacios de participación de ayuda y de apoyo mutuo.

Sin lugar a duda, es la hora de la implicación por parte de los directivos salesianos laicos. Hasta hace no muchos años, la mayoría de los puestos directivos en nuestros colegios estaban ocupados por religiosos. No es así en la actualidad. Estamos convencidos que esta situación es una gran oportunidad para que el carisma salesiano siga creciendo y adaptándose. Si bien es cierto, que esta situación puede colocar a personas con buena formación académica y personal en la gestión de equipos, pero no con la suficiente

preocupación pastoral que se requiere en los puestos directivos. Fomentar la caridad pastoral, el celo por la evangelización es primordial para esta función directiva.

Los religiosos y religiosas deben entender que sean o no directivos, por edad o por cualquier otra causa, siguen siendo salesianos y salesianas y su compromiso con la educación, con la economía y con la tarea pastoral no debe desfallecer. Es evidente su responsabilidad y ha de resaltarse la honestidad de tantos salesianos y salesianas que han dado, y continúan dando, su vida por los jóvenes. Personas que renunciaron a tener una vida común en familia, que dejaron todo por la tarea salesiana. Solo cabe gratitud por su testimonio.

Los directivos salesianos deben entender que la dirección de una obra salesiana se sustenta en estos tres grandes pilares: lo económico, lo pedagógico y lo pastoral. Sin cualquiera de estos tres apoyos no existe educación salesiana.

No obstante, cabe incidir en otras áreas de competencia del perfil del directivo, como recogió un estudio de una red integrada por quince universidades salesianas de Hispanoamérica (Fundazione Edulife, 2012): 1. Promover el desarrollo institucional 2. Animación Salesiana 3. Gestionar la Organización como Comunidad de Aprendizaje; 4. Estar en Relación, 5. Gestionar Procesos y Recursos 6. Promover el Desarrollo de los Recursos Humanos (se refiere a la profesionalidad).

La relación educativa salesiana es cercana y es continua, como señala Don Bosco en su primer reglamento. La relación con el educador debe ir, sí o sí, más allá de las aulas. El patio, que significa el espacio donde la relación es informal, es nuestro lugar privilegiado de evangelización y de educación, entendido como categoría comprensiva de todas las actividades que ubican a los jóvenes en una situación de naturalidad y confianza, que les ayuda a sentirse protagonistas y a expresarse con total libertad. Porque, como indica Chávez Villanueva (2022), «es allí donde (el joven) se manifiesta como es, abriendo de este modo la puerta de la interioridad, haciéndose entonces disponible para acoger los estímulos que se le ofrecen... En este punto es cuando salta la comunicación educativa» (p. 586), que con el término tan salesiano de *amorevolezza*, «expresión fascinante que da color especial al aspecto interrelacional del educador y

el joven» (García Morcuende, 2017, p. 92), nos viene a enseñar lo importante de la presencia con y entre los jóvenes.

Un colegio salesiano no se puede cerrar cuando acaban las clases. El directivo debe seguir buscando recursos para que las instalaciones estén abiertas más allá del horario escolar y en los fines de semana puedan estar llenas de jóvenes, que aprenden, juegan, se divierten, hacen amigos y rezan. De paso apostamos por la prevención. Si un colegio salesiano no cuida este aspecto, fomenta momentos y espacios de encuentro informales: teatros, excursiones, deportes, montañismo... se pierde la esencia, esa extraordinaria y cercana relación educativa. Ese era el miedo de Don Bosco en 1861.

La *identidad* de la escuela cristiana salesiana, como subraya Sánchez-Huete (2020), «ha de responder a las necesidades concretas de los jóvenes, al servicio de un proyecto integral de educación y de evangelización, mediante el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, desde un humanismo pedagógico cristiano» (p. 82).

La escuela salesiana es escuela que promueve la santidad y habla de ella. El futuro de la escuela salesiana en el mundo, en Europa y en España es maravilloso. Es testimonio y signo de la preocupación de Dios por los jóvenes, por su formación, por su alegría, por su bienestar. Es testimonio de solidaridad y de compromiso en nuestra sociedad.

En la carta escrita desde Roma a la comunidad educativa de Turín, 10 de mayo de 1884, Don Bosco describe cómo relacionarse con los jóvenes: creando ambientes familiares. Así, como refiere Cavaglià (2013), «para don Bosco la auténtica relación educativa vive de participación, se realiza en el diálogo, en la comprobación, en la espontaneidad de las relaciones familiares» (p. 87). El lema «no basta amar» para «hacer visible» el cariño, se convierte en la quintaesencia del estilo educativo de la pedagogía salesiana. Manifestar el amor es ineludible para que los jóvenes, no sólo sean amados, sino que sientan que son amados.

Dios no va a dejar de acompañarnos, de iluminarnos. La Congregación y el Instituto están en las Manos de Dios y de esas manos nadie se cae. La humildad, la oración, el respeto, el estudio, la colaboración, la inteligencia, la prudencia, la entrega, la responsabilidad, la amabilidad son los medios que el directivo tiene a su alcance para florecer en la obra salesiana que se

le ha encomendado y que esta prospere, o sea, que sea cada más salesiana: santa, alegre, abierta y universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, E. (2013). Espiritualidad de don Bosco. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (28), 39-60.
- Cavaglià, P. (2013). La relación educativa en Don Bosco: un tesoro. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (28), 83-100.
- Carazzoni, C. (2013). Don Bosco, el voluntariado internacional y la educación para el desarrollo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (28), 183-200.
- Chávez Villanueva, P. (2022). Epílogo. En M. Vojtás, *Pedagogía salesiana después de Don Bosco. De la primer generación hasta el Sínodo sobre los jóvenes (1888-2018)* (pp. 573-591). CCS.
- Echegaray Candía, R. (2010). *Relación entre estilos de liderazgo y cultura organizacional en la Institución Educativa «Salesiano Don Bosco»*. Tesis Doctoral. Universidad Católica de Santa María. Escuela de Postgrado. Programa de Doctorado en Educación.
- Fundazione Edulife. (2012). *Cuaderno 1*.
- Gallego Gago, U. M.^a. (1988). *El tiempo libre en el sistema educativo de Don Bosco*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- García Morcuende, M. A. (2017). *La educación es cosa de corazones. El modelo educativo-pastoral de los salesianos de don Bosco*. PPC.
- Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice. (2005). *Perché abbiamo vita e vita in abbondanza. Linee orientative della missione delle FMA*. Elledici.
- Instituto Histórico Salesiano. (2015). *Fuentes Salesianas. Don Bosco y su obra. Recopilación antológica*. CCS.
- Lenti, A. J. (2010). *Don Bosco: Historia y Carisma 1*. CCS.
- Lenti, A. J. (2011). *Don Bosco: Historia y Carisma 2*. CCS.
- Lenti, A. J. (2012). *Don Bosco: Historia y Carisma 3*. CCS.
- Loyola, E., (2015). La presencia de Don Bosco en la época actual: directivos competentes en la gestión universitaria salesiana. En E. Loyola, P. Farlán, F. Gi, R. Jara, A. Romero, X. Merchán, y L. Álvarez (Eds.), *Don Bosco y los desafíos*

- de la educación superior: *Enfoques contemporáneos*, pp. 11-24. Universidad Politécnica Salesiana.
- Loyola, E., Farlán, P., Gi, F., Jara, R., Romero, A., Merchán, X., y Álvarez, L. (2015). *Don Bosco y los desafíos de la educación superior: Enfoques contemporáneos*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Merchán, X. (2015). Nuevas perspectivas para la Formación del «Buen Cristiano y Honrado Ciudadano»: la Responsabilidad Social. En E. Loyola, P. Farlán, F. Gi, R. Jara, A. Romero, X. Merchán, y L. Álvarez (Eds.), *Don Bosco y los desafíos de la educación superior: Enfoques contemporáneos* (pp. 95-116). Universidad Politécnica Salesiana.
- Nanni, C. (2013). Los puntos clave del Sistema Preventivo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (28), 11-14.
- Prelezo García, J. M. (2013). Relación «escuela-trabajo» en la experiencia educativa de don Bosco. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (28), 101-114.
- Salesiana, C. (2003). *Identidad de las instituciones salesianas de educación superior*. [http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/Identidad_de_las_Instituciones_Salesianas_de_Educacion_Superior_\(IUS\).pdf](http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/Identidad_de_las_Instituciones_Salesianas_de_Educacion_Superior_(IUS).pdf).
- Sánchez-Huete, J. C. (2020). Propuesta de un modelo de educador para el siglo XXI. *Misión Joven. Revista de Pastoral Juvenil*, 522-523, 77-100.
- Vojtás, M. (2022). *Pedagogía salesiana después de Don Bosco. De la primer generación hasta el Sínodo sobre los jóvenes (1888-2018)*. CCS.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Rodríguez López, A. (2024). El directivo salesiano. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 91-122.

Gestión Directiva e Innovación Educativa. La experiencia de una escuela normal mexicana norestense

Management Leadership and Educational Innovation. The Experience of a Northeastern Mexican Normal School

PETRA EUFRACIA GONZÁLEZ RIVERA

DOCTORA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y ENSEÑANZA. DOCENTE

ADRIANA DOMÍNGUEZ SALDÍVAR

DOCTORA EN DESARROLLO EDUCATIVO CON ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES.

DOCENTE

Resumen

La planeación estratégica es un elemento indispensable para que los centros educativos desarrollen proyectos innovadores y mejoren la calidad. En este trabajo se presenta en primer lugar y de manera sucinta, cómo está estructurado el sistema educativo mexicano. Luego de algunas precisiones conceptuales, se enfocan las escuelas normales (instituciones de educación superior), las cuales mediante su planeación estratégica pueden captar recursos para sus proyectos de innovación, investigación, mejora de la calidad y la infraestructura, entre otros. Al final, se describe la experiencia y logros de una escuela normal centenaria ubicada en el noreste de México.

Palabras clave: Gestión directiva, innovación educativa, Investigación educativa, planeación estratégica, proyectos innovadores.

Abstract

Strategic Planning is an indispensable element for educational institutions to develop innovative projects and improve quality. This paper begins by presenting, in a succinct manner, the structure of the Mexican educational system. Following some conceptual clarifications, it focuses on normal schools (higher education institutions), which through strategic planning can attract resources for their innovation, research, quality improvement, and infrastructure projects, among others. Finally, the experience and achievements of a century-old normal school located in northeastern Mexico are described.

Keywords: Management leadership, educational innovation, educational research, strategic planning, innovative projects.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas en el ámbito educativo mexicano determinan y regulan las actividades que realizan los distintos gestores educativos en el ejercicio de su función. En estas políticas convergen distintos intereses, «desde políticas globales e internacionales, hasta los niveles de la escuela, en los que opera una microfísica del poder» (Ornelas, Navarro y Navarrete, 2018, p. 11).

Los gestores educativos se van familiarizando con un lenguaje compuesto por conceptos tales como: calidad educativa, escuelas de calidad, innovación educativa, autonomía de gestión, inclusión, equidad. La presión por cumplir con las exigencias e indicaciones que dicta la autoridad educativa sobre el quehacer cotidiano, aunado a las limitaciones de tiempo, de presupuesto y al compromiso de asegurar la implementación apropiada de los planes y programas de estudio, limitan hasta cierto punto la actuación de las y los directivos, sobre todo de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (bachillerato o preparatoria), para diseñar y desarrollar proyectos innovadores. Por el contrario, las instituciones de educación superior, favorecidas por un mayor grado de autonomía que inclusive les posibilita generar recursos propios, así como concursar por la obtención de fondos federales a través de la planeación estratégica, se encuentran en un mejor escenario para diseñar y operar proyectos de innovación.

2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

El trayecto de escolarización obligatoria en México se ha ido modificando como resultado de las reformas educativas. Actualmente comprende 15 años, de manera ideal ha de iniciar a los 3 años y concluir a los 17. La primera parte del trayecto formativo es gratuito y la conforma la educación básica, que comprende tres niveles: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria.

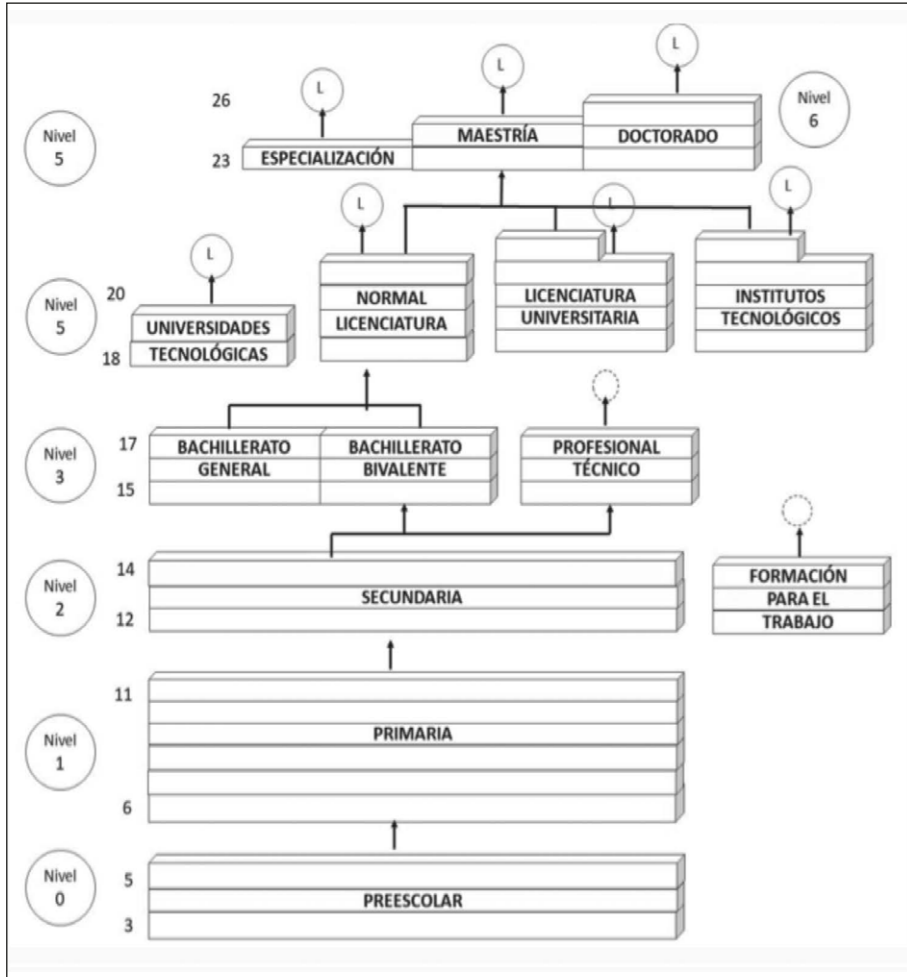
El nivel de preescolar comprende tres grados/años, se ofrece a niñas y niños de 3 a 5 años de edad. Desde el 2002, es obligatorio cursar al menos un grado de este nivel. El nivel de primaria abarca 6 grados/años,

se ofrece a estudiantes de 6 a 11 años. Tanto preescolar como primaria se ofertan a través de tres tipos de servicio: general, comunitario e indígena. La educación secundaria se lleva en 3 grados/años (estudiantes de 12 a 14 años) y existen cinco tipos: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y nocturna para las y los trabajadores.

El trayecto formativo continúa con la educación media superior, la cual es obligatoria en México desde el 2012. Por lo general, este tipo de servicio tiene una duración de tres años y se ofrece a adolescentes de entre 15 y 17 años de edad. La educación media superior se ofrece a través de tres modelos o subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

Por último, la educación superior está conformada por cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas. Comprende los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Los subsistemas de la Educación Superior son: universidades públicas estatales, universidades públicas federales, universidades públicas estatales con apoyo solidario, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, institutos tecnológicos federales, institutos tecnológicos descentralizados, escuelas de formación docente (normales) públicas, escuelas de formación docente (normales) privadas, universidades interculturales, universidades particulares, centros públicos de investigación, otras instituciones públicas de educación superior.

Figura 1.
Estructura del sistema educativo mexicano.



Nota: L = Mercado Laboral. Los niveles educativos se dan con base en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), versión 1997. Secretaría de Educación Pública. (2000). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Secretaría de Edu. Pública. México (<https://alianzapacifico.net/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-de-M%C3%A9xico-APC.pdf>).

A propósito de la educación superior, si bien es cierto que independientemente del nivel a que pertenezca, cualquier institución educativa puede efectuar proyectos de innovación, en este trabajo interesa enfocar el caso de las escuelas normales públicas, instituciones formadoras de docentes de México, pues al ser parte de la educación superior y mediante sus propios

procesos de planeación estratégica, tienen posibilidad de captar fondos federales concursables, recursos que pueden aplicar no sólo en proyectos de infraestructura, sino también en innovación, investigación, mejora de la calidad, etc.

3. ¿QUÉ ES LA INNOVACIÓN EDUCATIVA? ¿CÓMO DETONAR LA INNOVACIÓN EN LAS ESCUELAS?

El término innovación se deriva del verbo innovar, proviene del latín *innovare*, significa «mudar o alterar algo, introduciendo novedades» (Real Academia Española, 2023). La innovación es algo propio del ser humano. La especie humana mediante su trabajo ha modificado el entorno, haciendo uso de capacidades y destrezas aprendidas para usar herramientas que le han facilitado la producción de bienes, primero muy rudimentarias y progresivamente más elaboradas o sofisticadas (Fagerberg, 2013; citado en Gómez, 2016).

Aunque el concepto de innovación es conocido y utilizado por muchos autores en sus producciones, se ha observado que el país que más publicaciones presenta con este concepto es Reino Unido, que tiene 32 artículos (30.77%); asimismo, Australia y Estados Unidos. En este sentido, México ha publicado 11 documentos, siendo la Revista Mexicana de Innovación Educativa (REMIE) la mejor posicionada, con 6 artículos (George & Contreras, 2023).

Para Havelock y Huberman (1980), la innovación toma forma mediante el surgimiento de una sucesión ordenada de acciones que ocurren a partir de la necesidad y circunstancias propicias para el cambio y concluyen con la aceptación del cambio, donde la intervención de los sujetos implicados es la base para lograr los resultados esperados conforme a una visión que comparten por su condición como creadores, planificadores, realizadores, autoridades y usuarios de la innovación.

De acuerdo con Moreno (2000), la innovación «es un proceso en el cual se involucran personas, situaciones e instituciones que interactúan en un tiempo y un espacio determinados» (p. 24). La innovación es la inserción de algo nuevo para aportar una mejora; implica avances en aspectos esen-

ciales del objeto de innovación, pero no sólo de manera superficial o tan solo como novedad.

En el ámbito educativo, el concepto de innovación puede entenderse desde una óptica más amplia, de acuerdo a la concepción de diversos autores. Bolívar (1999, citado en Gómez, 2016) considera la innovación como un proceso de formación situada tanto interna como externamente en el centro educativo. Este autor concede significativa importancia a la planeación de la innovación; es decir, ésta no surge de la nada o por improvisación, sino que implica tiempo, dedicación, ensayo y errores.

Innovar es buscar nuevas vías para obtener los mejores resultados. Una innovación no puede ser aprehendida si no se toma parte de ésta, si su razón de ser no se comparte (Marris, 1975, citado en Fullan, 2002).

Por su parte, Margalef-García y Arenas-Martija (2006) reconocen que cuando se habla de innovación educativa se tienden a entremezclar las nociones de cambio y reforma. Por lo tanto, proponen un concepto de innovación educativa, que supone una idea percibida como novedosa, lo cual implica un cambio para la mejora de una práctica educativa, partiendo de un esfuerzo deliberado y planificado alineado a la mejora cualitativa de los procesos educativos. Además, se destaca el aprendizaje para los involucrados activamente en la innovación y, en menor o mayor medida, la relación de los intereses económicos, sociales o ideológicos que influyen en el proceso de innovación educativa.

Fidalgo (2017) menciona que la definición de innovación educativa comprende diferentes aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Carbonell (2012), señala que los términos renovación, cambio y mejora podrían estar estrechamente relacionados con el de innovación. Plantea además la existencia de una serie de factores que obstaculizan la transformación educativa:

- Las resistencias y hábitos arraigados de las y los docentes.
- La apatía y descontento de las y los docentes.
- Las consecuencias de las intenciones oscuras de reformas institucionales.
- Las incongruencias de un doble currículo (que oscila entre las prácticas tradicionales y breves intentos innovadores).

La innovación puede generar procesos de resistencias en tanto representa la llegada de ideas nuevas y creativas. No obstante, Fullan (2003) señala que «el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada» (p. 37).

Entonces, para que las y los docentes se apropien de una innovación, es importante que surja de sus propios intereses y necesidades, que sea construida, ideada o imaginada por ellas y ellos. De ahí que la innovación debe estar presente en la práctica profesional actual, transformando a todo aquello considerado como tradicional. Como lo señalan López et al. (2023), existen momentos en que las instituciones hacen su mejor esfuerzo, pero no siempre resulta exitoso por lo que deben reorientarse las actividades que impliquen innovación.

4. HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA POTENCIAR UNA GESTIÓN EFICAZ QUE IMPULSE LA INNOVACIÓN

Cuando se hace alusión a las habilidades, es para hacer referencia a una tarea, a acciones o desempeños, que involucran un entorno o campo donde se ponen de manifiesto mediante la ejecución de tareas que se realizan de manera regular o periódica y van evolucionando en su grado o nivel de dominio y eficacia (Madrigal, 2009; Moreno, 1998). Las habilidades se aprenden y no ocurren de manera aislada puesto que se encuentran relacionadas a otras (Elliot, 1993, citado en Moreno, 1998).

Con relación a las habilidades directivas, existen diversas clasificaciones y tipos. Aburto y Bonales (2011), hacen referencia a las señaladas por Madrigal (2009): comunicación asertiva; discernimiento de ideas para tomar decisiones; compromiso y reflexión acerca de las dificultades que estas decisiones conllevan; poseer creatividad para generar innovaciones; dirigir y participar en la implementación de proyectos que se planeen en equipo; ejercer liderazgo para impulsar las aspiraciones de progreso; y, por último, organizar el propio tiempo y el de los demás.

El concepto competencia es un término polisémico y complejo. Desde el enfoque cognitivo, la competencia incluye todos los recursos mentales que una persona emplea para realizar tareas importantes, para adquirir conocimientos y conseguir un buen desempeño. Actualmente, el concepto competencia-desempeño se ha ampliado hasta abarcar las competencias sociales o emocionales. Esta noción implica saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción, lo cual representa un cambio en el enfoque del conocimiento del saber qué al saber cómo. En el caso de los directivos escolares, Aburto y Bonales (2011), consideran imprescindible el desarrollo de tres competencias persistentes en el tiempo:

- a. El conocimiento: hace referencia a un cúmulo de información, nociones, ideas, opiniones, experiencias, aprendizajes y estudios que posee el director acerca de la especificidad de su función.
- b. La perspectiva: es la capacidad para proyectar el conocimiento al ponerlo en acción, de comprender la teoría para disponer de ella en la práctica, de emplear el conocimiento en el estudio de las situaciones y la resolución de problemas, así como la conducción de la dirección.
- c. La actitud: alude a la forma personal de proceder del directivo, de cara a los escenarios laborales. Se manifiesta en la manera particular de lograr que las cosas sucedan, en la forma de guiar, de implicar, de mover a los demás, de comunicar, de mantenerse firme y salir adelante. Implica la disposición para renovar o transformar las condiciones, crear un clima favorable y propiciar el diseño de soluciones en colectivo al promover la confianza en las capacidades del equipo.

Con base en lo anterior y a partir de las experiencias profesionales vividas, se subrayan como rasgos indispensables en un directivo, capaz de impulsar proyectos innovadores en su institución, contar con un sólido perfil académico, habilidad para realizar análisis retrospectivos y prospectivos y capacidad de liderazgo para organizar y facilitar el trabajo de equipo.

5. EXPERIENCIAS DE PROYECTOS INNOVADORES EN UNA ESCUELA NORMAL CENTENARIA NORESTENSE MEXICANA

La *Escuela Normal Miguel F. Martínez Centenaria y Benemérita*, es un icono de la enseñanza del norte del país y a nivel nacional. Es una institución con una larga trayectoria histórica, que data de 1870 hasta la fecha. La Escuela Normal ha sido un pilar muy importante en la educación de Nuevo León, en particular, y de México en general, promoviendo múltiples formas de enseñanza y de aprendizaje en estudiantes y docentes. Actualmente, se imparten cuatro licenciaturas: Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Educación Preescolar (LPP), Licenciatura en Educación Inicial (LEI) y Licenciatura en Educación Física (LEF). Para el periodo de agosto 2023-enero 2024, se admitieron 532 estudiantes: 308 de LEP, 193 de LPP y 31 de LEI.

La escuela está conformada por 153 docentes, 2060 estudiantes, 4 Subdirectores y 1 Director encargado. Sobre esto último, es importante señalar que este tipo de nombramiento del Director, implica que puede ser relevado de su cargo en cualquier momento. Este es un factor que podría traducirse en una limitante a tomar en cuenta cuando se desean impulsar proyectos innovadores.

La institución tiene como visión formar profesionales de la educación competentes para el ejercicio de la práctica educativa, con altos estándares de calidad: sentido humano, equidad, inclusión, vocación de servicio, capacidad reflexiva, pertenencia social, entre otros. Su misión es ser una institución de mayor liderazgo académico del país, comprometida con la formación docente de profesionales, respondiendo a los retos de competitividad nacional e internacional mediante un sistema de gestión de calidad con procesos certificados, programas acreditados por CIEES y proyectos de vanguardia que consolidan prácticas profesionales y competencias docentes.

Hasta hace algunos años, la labor docente se realizaba de manera individual y aislada, con escaso tiempo para propiciar el trabajo en equipo con otras y otros colegas. Esto, de alguna manera, limitaba las oportunidades para la reflexión continua y sistemática, lo que derivó como resultado en marcadas áreas de oportunidad, ausencia de indagación y actividad heurística por parte de docentes y gestores educativos.

Actualmente se trabaja por proyectos, estrategia metodológica que demanda a los docentes reunirse para organizar, desde el inicio de semestre, los contenidos del currículo a abordar y tomar acuerdos sobre el trabajo que, en conjunto, se presentará como cierre de proyecto. De alguna manera, esta estrategia mantiene en constante comunicación a quienes integran las academias.

Sin embargo, aunque existe comunicación entre docentes que imparten el mismo curso, sigue siendo un reto organizar las actividades escolares de tal manera que se creen espacios para favorecer el trabajo colaborativo, el análisis, el diálogo y la reflexión con las y los colegas a fin de identificar necesidades de mejora profesional en común. Asimismo, es importante cuidar la distribución de la carga académica, de tal manera que los docentes de tiempo completo (40 horas, 20 de carga académica), tres cuartos de tiempo (30 horas, 18 de carga académica) y medio tiempo (20 horas, 14 de carga académica), puedan coincidir al menos tres horas-clase (150 minutos) de un día de la semana, para que facilite agendar reuniones de trabajo de diversa índole.

Desde hace poco más de dos décadas, las instituciones formadoras de docentes de sostenimiento público, elaboran la planeación estratégica que utilizan cada año con la finalidad de captar recursos y ejercerlos en diversas actividades. En el año 2001 se inició el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico en las Escuelas Normales (PTFAEN), que enmarcaba las actividades de planeación estratégica. Aunado a éste, se encontraba el Programa de Desarrollo Institucional (PDI) y el Programa Anual de Trabajo (PAT). Estos programas, en conjunto, permitían el análisis de algunos aspectos institucionales con la finalidad de lograr cambios curriculares, la actualización de docentes y de directivos, así como su formación y el trabajo académico, entre otros. Para el 2006, el PTFAEN sufrió un cambio: pasó a denominarse Programa del Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) y, en lugar de anual, la planeación estratégica se volvió bienal.

Mientras que las escuelas normales elaboraban su planeación estratégica (PROMIN), la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes (DIFD), área de la que dependen las escuelas normales en Nuevo León, elaboraba la suya, denominada PROGEN (Programa de Gestión Estatal de las Escuelas Normales). Ambos ejercicios de planeación estratégica se integraban en uno solo: el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN),

desde el cual se dio atención a indicadores como egresados, personal administrativo, académico y directivos, recursos educativos, y otros más.

Cabe señalar que, concientizar al personal directivo, administrativo y docente de las escuelas normales, acerca de la importancia de la planeación estratégica y su impacto en el desarrollo de proyectos innovadores, tomó tiempo e incontables e intensas sesiones de trabajo. La DIFD gestionó la participación como Asesor Externo del Dr. Julio Rubio Oca, experto en políticas públicas y planeación estratégica desde la metodología del marco lógico (Ortegón, Pacheco & Prieto, 2005), la cual propicia la planeación participativa. El acompañamiento que el Asesor Externo brindó a los equipos responsables de la planeación estratégica en cada escuela normal, fue un elemento valioso y fructífero.

Ocho años más tarde, para el 2014, surgió un nuevo cambio en el PEFEN: se integró al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). A través de éste, se crearon acciones que transformaron el camino académico de las escuelas normales. Sin embargo, la exigencia de nuevas organizaciones y estructuras académicas para asegurar la capacidad, competitividad y mejoramiento de infraestructura en las escuelas normales, de nuevo cambió y, en el 2016, se instauró el Programa de Fortalecimiento de la Excelencia Educativa (PROFEXCE) y el PEFEN pasó a ser el Plan de Apoyo a la Excelencia Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN).

Las políticas gubernamentales federales del 2018 en el ámbito educativo, dieron importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje, en congruencia con el Artículo 3° constitucional. En el 2021, se publicó la Ley General de Educación Superior (LGES); en ella se especifica la importancia de que las instituciones formadoras de docentes cumplan con egresar profesionales de la educación inclusivos, democráticos y justos. De tal forma que se pensó en la necesidad de establecer programas de formación, actualización y certificación de docentes; además de impulsar la estrategia nacional de lectura en la que se involucran todas aquellas actividades plasmadas en los planes de estudio. Por otro lado, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), dependencia nacional a la que se adscriben las escuelas normales, dio a conocer la intención de seguir con la transformación de estas instituciones a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN).

De acuerdo a la Guía metodológica de operación de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) (DGESuM, 2023), la planeación bienal de la EDINEN se efectúa a partir de tres documentos fundamentales: a) EDINEN, b) ProGEN y c) ProFEN. El primero de ellos, se centra en el contexto de las escuelas normales, específicamente en el aspecto académico. El segundo, se enfoca en la gestión del estado; y el tercero, «analiza la situación académica de gestión de cada escuela normal de la entidad» (DGESuM, 2023, p.1).

La EDINEN, requiere de un constante proceso de actualización: autoevaluación, planeación, elaboración de proyectos integrales e integralidad. Durante el proceso se obtiene información, iniciando con el conocimiento de las fortalezas, áreas de oportunidad, debilidades y oportunidades del área educativa a nivel estatal de las escuelas normales; para de ahí derivar los objetivos, las políticas, las metas y las estrategias que cumplan con la misión y visión de las instituciones.

En el año 2022, desde la planeación estratégica de la Normal se atendieron las competencias docentes y el perfil de egreso de estudiantes a través de cursos complementarios, asesorías, intercambios de experiencias, investigación y difusión del conocimiento. Se impartieron cursos para estudiantes de los diferentes programas educativos: inducción, recursos tecnológicos, diseño universal de aprendizaje (apoyo a estudiantes con discapacidad), la Nueva Escuela Mexicana (reforma educativa del sexenio 2018-2024), enseñanza-aprendizaje de otros sistemas de comunicación alternativa (Lenguaje de señas); capacitación sobre investigación, evaluación y metodologías activas (dirigidas tanto a docentes como a estudiantes), entre otros.

El dominio del idioma inglés fue otro aspecto que se pudo atender con recursos del PROFEN: se logró que el 11% de la generación de egresados de julio 2023 se ubicara en niveles del B2 al C2. La enseñanza del francés se inició a partir del 2023 en la Escuela Normal a grupos que superaron el nivel B2 de inglés.

Los fondos federales captados mediante la planeación estratégica posibilitaron también la realización de dos libros, titulados «*Experiencias de innovación e investigación educativa en la formación inicial de docentes*» y «*Reflexiones y experiencias sobre la formación de docentes*». Ambos textos, editados por el Fondo Editorial de Nuevo León, contienen artículos

redactados por los miembros de los Cuerpos Académicos de la Escuela Normal. Con esta acción se impulsa la investigación y la difusión del conocimiento, ambas actividades sustantivas del profesorado de educación superior, nivel en que se ubican las escuelas normales.

6. LOGROS VINCULADOS A LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA QUE HA TENIDO LA ESCUELA NORMAL MIGUEL F. MARTÍNEZ

De acuerdo a los resultados de las autoevaluaciones del PROFEN, en el año 2010 se obtuvo un 91%; en el 2011, un 95%; mientras que en el año 2013 se observó un 87% de avance; en 2014 y 2015 disminuyó a un 84%; en 2016 y 2017, nuevamente se obtuvo una evaluación del 81%. Para el 2018 se logró que el porcentaje de evaluación incrementara al 89%.

El período de 2009 y 2010 constituyó un *parteaguas*¹ en el quehacer de la Normal, ya que durante este periodo se desarrollaron importantes procesos que contribuyeron a sembrar la semilla de la innovación: En el 2009 se realizó la evaluación externa por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) de los 3 programas educativos. Se obtuvo el nivel 1 para la LEP y LPP y nivel 2 para la LEF. El programa educativo de la LEF, se volvió a evaluar por los CIEES en febrero 2018 y, en agosto de ese año, recibió el nivel 1. La obtención del nivel 1 por parte de los CIEES, representa la Acreditación por cinco años en el Padrón de Programas de Educación Superior Reconocidos por su Buena Calidad.

En el año 2010 la Escuela Normal logró la certificación ISO 9001:2008 de varios procesos académicos y administrativos: a) Procesos académicos: Enseñanza-aprendizaje y evaluación, trabajo colegiado, jornadas de observación y práctica docente de 1º a 6º semestres, prácticas profesionales de 7º y 8º semestres; b) Procesos administrativos: Control escolar y archivo, Compras; c) Procesos de apoyo académico: Tutorías, Centro de Autoaprendizaje de Idiomas (CAADI) y Centro de Cómputo y Servicios Educativos (CECSE).

¹ Americanismo de México que significa *Momento o hecho decisivo que marca la diferencia entre un estado previo y otro siguiente.*

El gobierno federal, en el 2009, incluyó por primera vez a las escuelas normales en un programa de apoyo dirigido a estimular la investigación y la difusión del conocimiento por parte del profesorado de Educación Superior, denominado Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP). Tres docentes de la Normal lograron obtener el reconocimiento al perfil del desempeño docente, de un total de 17 docentes normalistas de todo el país que fueron reconocidos en esa primera edición. Además del reconocimiento, el profesorado recibió recursos económicos para el desarrollo de sus investigaciones.

El logro que alcanzaron estos docentes representó un estímulo para el resto de la planta de maestros, que se esforzó, y continúa esforzándose, en mejorar su perfil académico a través de la realización de estudios de posgrado e integrar la investigación como una actividad sustantiva de su quehacer profesional.

Tabla 1
Distribución de la planta docente de la Normal Miguel F. Martínez de acuerdo a su formación académica.

Nivel	Sexo	Tiempo completo	3/4 de tiempo	1/2 tiempo	Horas
Licenciatura	H	7		1	19
	M	7		6	22
	T	14		7	41
Maestría	H	14		2	10
	M	11	2	12	20
	T	25	2	14	30
Doctorado	H	2	1	1	
	M	7		2	2
	T	9	1	3	2
TOTAL		48	3	24	73

Nota. Datos hasta enero de 2024. Se incluyen los subdirectores y director encargado.

El mejoramiento del perfil académico del profesorado ha sido uno de los elementos que la institución ha considerado para dirigir gestiones con las cuales busca acrecentar su oferta académica: se pretende poner en marcha un programa de maestría, proyecto académico que probablemente se consolidará en este año y arrancará sus funciones en el 2025.

Con relación al periodo 2020-2021, la comunidad normalista de la ENMFM participó en la actualización del ProFEN de la EDINEN, se analizó información sobre el desarrollo del ProFEN anterior y la autoevaluación como referentes de la nueva planeación, desde las necesidades y problemáticas prioritarias. Entre las principales acciones que se realizaron fueron los debates, reuniones de Trabajo Colegiado, entrevistas, foros de consulta y evaluación diagnóstica, que permitieron determinar el punto de inicio y término de las planeaciones de la EDINEN. A partir del diagnóstico se establecieron las políticas de operación de la planeación de la Escuela Normal (EN), orientadas a favorecer el trabajo colaborativo, procesos de gestión, evaluaciones internas y externas, como la norma ISO y la reacreditación de carreras a través de los CIEES.

Las fortalezas encontradas en el 2020-2021 se centraron en las siguientes: el programa de movilidad de la Escuela Normal que cuenta con una alta participación de alumnos a nivel local, nacional e internacional; cinco Cuerpos Académicos (CA) (tres CA en fase de consolidación y 2 en formación) y 15 Profesores de Tiempo Completo (PTC), con perfil deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, anteriormente PROMEP) y con participación periódica en congresos, seminarios y publicaciones en revistas arbitradas; el programa de tutorías; el programa de asesorías, que se ha consolidado como acompañamiento de docentes a estudiantes durante las Jornadas de Observación y Práctica Profesional (JOPP); los programas de evaluación interna y externa con acciones sistemáticas para la mejora; los programas de trabajo colegiado y el cumplimiento de las funciones sustantivas de los docentes, acciones que impactan en la calidad en la formación inicial de docentes.

Los procesos llevados a cabo para la planeación de la EDINEN 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 han partido del análisis de los resultados del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) del PEFEN 2018 y 2019, el cual refleja los resultados desde lo mejor de lo

planeado (los que tuvieron mayor impacto) hasta lo que requiere mayor atención.

La Escuela Normal busca innovar constantemente, lo que permite a la Subdirección Académica planear actividades que desarrollen en los estudiantes sus capacidades y contribuyan a su formación integral. Uno de los proyectos implementados fue el denominado *Proyectando sueños*. En éste, los estudiantes mostraron lo planeado desde el currículo de cada curso conjuntando ideas en un solo trabajo. Cada licenciatura y semestre presentó los proyectos abordados en las escuelas primarias y preescolares, donde los normalistas realizan sus prácticas. La muestra de proyecto general obtuvo los resultados esperados y los estudiantes plasmaron de manera física y digital cada proyecto.

7. CONCLUSIONES

En las instituciones educativas es imperativo el cultivo de una cultura de la innovación basada en el trabajo colaborativo, el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. A modo de conclusión, y con base en las experiencias vividas en la institución, podemos señalar que:

- El logro de la excelencia educativa requiere exigencias desde el área directiva. Efectuar una buena gestión, depende de las habilidades y capacidades de las autoridades directivas para distribuir, de manera eficaz y efectiva, el tiempo, el presupuesto con el que se cuenta, las estrategias para implementar los planes y programas de estudio que, de alguna forma, constituyen el eje rector para la construcción de proyectos innovadores y así estimular el involucramiento del profesorado es un aspecto fundamental.
- El reconocimiento de la planeación estratégica ha transitado por un camino difícil en la Escuela Normal, pero ha logrado instaurarse como práctica regular y ha traído beneficios en distintos rubros: infraestructura, equipamiento, mejoramiento del perfil académico, incremento de la cantidad y calidad de los programas educativos que se ofrecen y mejora de los indicadores estadísticos educativos.
- El desarrollo de la planeación estratégica a través de la metodología del marco lógico ha favorecido la participación del profesorado en este proceso.

- Con respecto a la gestión directiva, se detecta que se hacen intentos por realizar proyectos innovadores y evaluaciones de acuerdo a las exigencias educativas, que en muchas de las ocasiones no se logran. Los contextos (social, cultural, económico y político) juegan un rol importante que incide en los procesos internos de las escuelas normales, como lo son la planeación estratégica y el desarrollo de proyectos innovadores.
- Se observa que el área directiva tiene buen control sobre los recursos humanos y materiales, así como de la integración tecnológica, lo que favorece el logro de aprendizajes de los estudiantes.
- Como se señala en la literatura sobre innovación respecto a las actitudes de los docentes, en la Normal se han identificado entre el profesorado actitudes de resistencia hacia la puesta en marcha de acciones innovadoras. Recurren por lo general a las prácticas que ya conocen, no les gusta salir de su zona de confort, muestran apatía hacia procesos y prácticas diferentes. Esto se observó al implementar la nueva reforma educativa, que hace énfasis en la metodología de proyectos, la cual se incorporó a la Escuela Normal. Es importante señalar que, aunque la estructura e implementación de proyectos son conocidos por los docentes, se requiere de liderazgo para lograr que éstos pongan en juego la innovación.
- Un reto importante es la programación de calendarizaciones para reuniones colegiadas, para que los docentes dispongan de un horario extra en el que puedan coincidir con colegas con intereses académicos similares.
- La Escuela Normal ha participado en la EDINEN y ha logrado obtener los mejores resultados y las mejores partidas económicas dedicadas específicamente a la construcción y remodelación de espacios, considerado prioridad principal, pero se ha dejado de lado el destinar una partida sustancial para participación en congresos, foros y redes profesionales que permitan fortalecer la investigación y difusión del conocimiento.
- La planta docente requiere de apoyos para su desarrollo profesional, el uso de software especializado para investigación y equipamiento de sus cubículos para cumplir con las funciones propias de un docente universitario.

- La habilitación docente, ha estado dirigida a cursos sobre metodologías que implican el trabajo por proyectos. En este sentido, la planeación cobra un papel importante desde la práctica profesional, sin embargo, aun con los cursos o talleres no se ha logrado que los docentes se convenzan de innovar su metodología.
- Finalmente, la falta de colaboración interdisciplinaria se presenta como un desafío, pues los docentes difícilmente concretan un proyecto bajo una misma idea. Esta carencia limita la integración efectiva del trabajo curricular e institucional, lo que repercute en la efectividad de las estrategias pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aburto, H. y Bonales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*, 19 (51), 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=674/67418397006>
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. (4^a. ed.). Morata.
- DGESuM. (2023). *Guía metodológica de operación de la estrategia de desarrollo institucional de la escuela Normal (EDINEN) 2022 y 2023*. www.dgesum.sep.gob.mx
- Fidalgo, A. (2017, 30 de enero). *¿Innovación educativa o innovación docente? Innovación educativa. Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa* [Publicación de blog] Universidad Politécnica de Madrid. <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2017/01/30/innovacion-educativa-o-innovacion-docente/>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2003). Capítulo 3. La complejidad del proceso del cambio. En *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*, Akal. 33-56, <https://cursa.ihmc.us/rid=1PD354D6T-L6VDWK-2BNQ/Fullan.pdf>
- George, R. C. E., & Contreras, F. Y. B. (2023). Tendencias investigativas acerca de la innovación educativa en México: Mapeo sistemático de la literatura. *Transdigital*, 4(7), 1-22. <https://doi.org/10.56162/transdigital165>
- Gómez, R. A. (2016). *Innovación educativa: Factor fundamental para el desarrollo del sector educativo. Teoría y casos*. (1^a. ed.) Limusa /Grupo Noriega/ IPN.
- Havelock, R. G. & Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. Oficina Internacional de Educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136018>

- López, C. E. Y., González-Bello, E. O., & Morales-Holguín, A. (2023). Fomento de creatividad y pensamiento creativo como innovación de la educación superior. *Zincografía*, (13), 161-185. <https://doi.org/10.32870/zcr.v7i13.197>
- Madrigal, B. E. (2009). *Habilidades directivas*. (2ª. ed.). McGraw-Hill.
- Margalef-García, L. y Arenas-Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Moreno, M. G. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Educación, nueva época* (6), Secretaría de Educación Jalisco. http://formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/10_EnsenanzaAprendizaje/El%20Desarrollo%20de%20Habilidades%20como%20Objetivo%20Educativo.pdf
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933004.pdf>
- Ornelas, C., Navarro, M. A., y Navarrete, Z. (2018). Política educativa, actores y pedagogía. (1ª ed). Plaza Valdés Editores, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Organización de las Naciones Unidas (ONU). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Actualización 2023. <https://dle.rae.es/innovar>
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

González Rivera, P. E., y Domínguez Saldívar, A. (2024). Gestión Directiva e Innovación Educativa. La experiencia de una escuela normal mexicana norestense. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 123-141.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

El proyecto de dirección como modelo de liderazgo educativo

The Management Project as a Model of Educational Leadership

CRISTELLE IORIO FONTANA

GRADUADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. VICEDIRECTORA CEIP IBERIA
(LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, ESPAÑA)

JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
PROFESOR UNIVERSITARIO CES DON BOSCO (MADRID, ESPAÑA)

<https://orcid.org/0000-0002-7935-1633>

Resumen

Diversas investigaciones han constatado que la figura de quien ostenta la dirección escolar se convierte en uno de los factores determinantes de la eficacia del centro educativo en los diversos programas desarrollados. Y un elemento vertebrador de este liderazgo efectivo se cristaliza en el proyecto de dirección, que se desarrolla durante el tiempo de mandato. Mostramos un ejemplo concreto: el CEIP IBERIA, de Las Palmas de Gran Canarias. El planteamiento de los objetivos propuestos está basado en los resultados disponibles de los cursos precedentes, que han servido para detectar las fortalezas y debilidades del Centro. Ello supone plantear en relación con las debilidades, nuevas propuestas; respecto a las fortalezas, su enriquecimiento basado en la optimización de los logros. Es, sin duda, un ejemplo del poder transformador de la Educación: como educadores debemos tomar conciencia de la gran responsabilidad que la sociedad nos deposita, pues somos agentes imprescindibles en este proceso de cambio.

Palabras clave: proyecto de dirección, innovación, liderazgo.

Abstract

Several research studies highlight that school management is one of the main factors that will determine the efficiency of the educational institution in the programs developed. A pivotal element of this effective leadership is crystallized in the leadership project, which is developed during the tenure. We illustrate this with a specific example: the IBERIA Primary School, in Las Palmas de Gran Canaria. The approach of the objectives presented are based on the results from previous academic years, which have assisted to understand the strengths and weaknesses of the school center. This entails proposing new initiatives regarding weaknesses and enriching strengths based on the optimization of achievements. It is undoubtedly an example of the transformative power of education: as educators, we must become aware of the great responsibility that society entrusts us with, as we are indispensable agents in this process of change.

Key words: project management, innovation, leadership.

1. GÉNESIS DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN

1.1 Introducción

Es interesante constatar, desde la lectura atenta de diversas investigaciones, como la figura de quien ostenta la dirección escolar se convierte en uno de los factores determinantes de la eficacia del centro educativo en los diversos proyectos desarrollados. Esta caracterización de la dirección escolar, a través del liderazgo efectivo sobre la organización escolar, se cristaliza en elemento relevante en relación con la eficacia.

Weber (1971) determinó el provecho educativo a través de la habilidad lectora, pues su investigación versó sobre el rendimiento en lectura comprensiva básica. En los ocho factores en los que encontró cierta regularidad en el estudio de casos que llevo a cabo, aparece de forma clara el *liderazgo activo del director del centro*, mediante su contribución a varios factores, tales como generar un buen clima en la institución escolar, a que los equipos docentes se implicaran en la planificación de estrategias de la instrucción y, por último, en la organización y distribución de los recursos del centro para alcanzar los objetivos educativos fijados previamente.

Antes de ahondar en la figura del liderazgo en la escuela, es necesario precisar sobre qué hace que una persona sea líder, cuáles son las habilidades, rasgos y conductas que lo caracterizan. Esta cuestión sigue siendo controvertida y en la actualidad no existe una definición específica, ni un único modelo que lo explique en su totalidad. No obstante, en los últimos 20 años sigue siendo un tema de estudio relevante (Gardner et al., 2010).

Si revisamos el desarrollo conceptual que la literatura científica dedica a ello, constatamos que el liderazgo se ha desenfocado del individuo, ampliando el concepto en los seguidores, compañeros, supervisores (López Salazar et al., 2012), pero también en otros elementos como son el contexto, la cultura, el cambio o el clima (Gil et al., 2011; Molero y Morales, 2011). En cualquier caso, sin entrar en profundidad en este complejo cuestionamiento, tomaremos como referencia lo señalado por Goleman et al. (2000) al referirse al líder que provoca el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano, el que

expresa sinceramente sus propios valores y sintoniza con las emociones de las personas que le rodean.

Por tanto, se entiende que el liderazgo es un proceso de influencia para el logro de determinados objetivos (Yukl, 2008). De acuerdo con esta idea, Northouse (2021) amplía esta afirmación convirtiendo los objetivos en propósitos y metas comunes. En esta línea de cuestionamientos sigue abierto entre los investigadores el debate sobre si los líderes se caracterizan por rasgos o cualidades innatas, o bien son producto de un proceso. Cabe referenciar esta afirmación bajo la mirada de Yukl (2008) quien distingue al líder del gerente en tanto en cuanto que el primero se caracteriza por la flexibilidad, la innovación y adaptación y, el segundo, está centrado en llevar a cabo tareas e instruir para que estas se desarrollen apropiadamente. Es por ello que a los líderes se les atribuyen cualidades basadas en valores, ideales e intercambios emocionales (Castro Solano et al., 2007).

¿Qué rasgos caracteriza un buen líder? Un líder se caracteriza por los siguientes atributos; mando, motivación, integridad, confianza, capacidad cognitiva, conocimiento de las tareas (Kirkpatrick y Locke, 1991). Si bien es cierto que las atribuciones mencionadas cumplen con un perfil ideal para cualquier organización, el contexto es un factor a tener en cuenta. Dado el asunto que pretendemos tratar los líderes más extrovertidos son más efectivos para ámbitos comunitarios, sociales y grupales como es la escuela (Costa y Mc Crae, 1998) y la apertura a nuevas experiencias está vinculada con la creatividad (Yukl, 2008). Otro de los rasgos a tener en cuenta es la responsabilidad, puesto que, en la propuesta de un proyecto de dirección, el candidato a líder pedagógico, se postula como responsable de todas las acciones a llevar a cabo. Al respecto se ha de señalar que asumir este atributo se la relaciona con la efectividad y por lo tanto en un buen predictor del rendimiento. Este rasgo dota al líder de persistencia y tenacidad para el logro de los objetivos planteados en el proyecto de dirección (Barrick y Mount, 1991).

Edmonds (citado en Reynolds et al., 1997), que fuera precursor en investigación sobre eficacia escolar, proyectó en cinco factores esenciales las diferencias entre una escuela eficaz y otra ineficaz. Sus contribuciones sirvieron de referencia para programas de mejoramiento de la escuela; en el

ámbito que nos ocupa, el de la dirección escolar, se destaca esencialmente la acción del rol de la dirección como apoyo a la instrucción y al control de ésta; eso sí, predominando un estilo más definido por la característica de lo directivo que por la participación.

Otra experiencia que refleja nuestra línea argumentativa es el programa «The New York School Improvement Project» (citado en Edmonds, 1982). Los resultados tras la aplicación de este programa mostraron la importante mejoría en lectura en los alumnos donde se aplicó, en comparación con los colegios que no lo emplearon. Una de las premisas planteadas para la mejora fue la del *activo liderazgo de la gestión y de la instrucción*, gestionado mediante el rol de liderazgo ejercido por la dirección, revelado mediante su preocupación en la aplicación y desarrollo del plan lector y, por supuesto, de su consiguiente evaluación.

Brookover et al. (citado en Davis y Thomas, 1995) identifican las notas características de lo que es una escuela eficaz de acuerdo a los resultados aportados por el Michigan School Assessment, a través del programa de School Improvement Project. Sus principales hallazgos, en el ámbito de la dirección escolar, se pueden resumir en la siguiente tabla.

Tabla 1
Comparativa sobre Escuelas eficaces e ineficaces

ESCUELAS CON PEOR RENDIMIENTO (MENORES A LA MEDIA DE LA MUESTRA)	ESCUELAS CON SUPERIOR RENDIMIENTO (SUPERIOR A LA MEDIA DE LA MUESTRA)
Sólo un 10% dedicado a la instrucción propiamente tal.	La mayor parte la dedicaban a la instrucción.
Profesores y directores creían que la capacidad de sus alumnos era baja, los profesores se sentían poco responsables del rendimiento de sus alumnos.	Profesores y directores manifestaban su creencia en que los alumnos podían dominar el trabajo académico.
El director asumía más sus labores como gestor y responsable de la disciplina que como líder instructivo.	El director estaba totalmente dedicado al liderazgo instructivo, visitando clases frecuentemente y asumiendo las responsabilidades educativas de la escuela.

Nota. Reynolds., Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij (1996).

Con ello podemos afirmar que existe una vinculación directa entre el rendimiento escolar y el ejercicio de una dirección con liderazgo.

Los líderes pedagógicos están predispuestos a tomar decisiones de forma democrática, lo cual supone una inversión considerable de tiempo. Esta afirmación se extrae de la lectura de autores como Maughan et al. (1990) que, tras tres años en escuelas secundarias urbanas de Londres, por medio del seguimiento de todos los antecedentes académicos del alumnado (razonamiento verbal, ocupación de las familias, problemas de comportamiento) al finalizar la etapa de Primaria, los llevó a una correspondencia en las decisiones democráticas por parte de la persona que ocupaba el cargo de dirección.

En esta línea, y de acuerdo con los vectores que constituyen el organigrama de un centro escolar, la capacidad de diálogo y democratización ha de ser llevada no sólo con las familias, sino también a todos los órganos implicados en el proceso educativo. Puerkey y Smith (Castejón, 1996) plasmaron el papel de la dirección en la eficacia escolar, apuntalada en la base del liderazgo de la dirección escolar. Así, el liderazgo educativo de la dirección y los demás miembros del equipo directivo, eran fundamentales para estimular y salvaguardar la mejora de la escuela, como también para favorecer la toma de decisiones de manera colegiada.

Otra cuestión que suscita interés en este asunto que nos ocupa, son los mecanismos de eficacia diferencial de las escuelas que revierten en logros educativos de los estudiantes. Bajo esta línea, Mortimore et al. (1988) en sus hallazgos constataron que las escuelas eficaces estaban sostenidas por directores que promovieron más discusiones sobre temas curriculares, incidiendo sobremanera en el control del progreso individual de los estudiantes; otra característica destacable a resaltar es que solamente permitían a los profesores inscribirse en cursos de formación cuando concurrían argumentos justificados para ello.

Teddle y Stringfield (1993), tras un estudio realizado en el estado de Luisiana en EEUU entre los años 1980 y 1982, resaltan diferencias importantes entre escuelas eficaces e ineficaces, destacándose, en el ámbito de la dirección de un centro, los siguientes hallazgos:

Tabla 2

Elementos diferenciales en distintos niveles entre una escuela eficaz y otra ineficaz a nivel de la dirección ejercida

ESCUELA PRIMARIA JOHN F. KENNEDY	ESCUELA PRIMARIA CALVIN COOLIDGE
Liderazgo estable y adecuado	Liderazgo inestable, frecuentemente inadecuado
Estructura organizativa adecuada	Estructura organizativa inadecuada
Liderazgo académico compartido con el profesorado	Liderazgo académico no compartido
Resistente a cambios externos	Acepta cambios externos
Estrecha relación entre administradores	Relaciones tensas entre administradores
Buen uso del personal académico de apoyo	Uso poco imaginativo del personal académico de apoyo

Nota. Reynolds., Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Lagerweij (1996).

Un indicador que caracteriza la eficacia de un centro y que asegura buenos resultados, está directamente vinculado con el liderazgo institucional y pedagógico; el trabajo articulado entre profesorado y la gestión escolar que dé apoyo a lo que acontece en las aulas. Esta afirmación está avalada por el estudio realizado en Chile entre los contextos adversos y vulnerables con logros educativos, «Efectividad escolar y cambios educativos en condiciones de pobreza» (Raczynski y Muñoz, 2005).

1.2 Motivaciones del proyecto de dirección

Los proyectos de innovación deben partir de la iniciativa, los esfuerzos y la colaboración de todos sus integrantes. En este sentido los directores y las directoras tienen un dilema fundamental, basado en la obligación de ejercer el control e interés en cuanto a la participación en la innovación. Santos Guerra (2000) abre cuestionamientos del por qué no todo docente se presenta a la función directiva, destacando aspectos como la poca formación para desempeñar el puesto o el desinterés para ejercer un rol que puede suponer confrontación con los colegas del claustro de profesorado.

Para que se produzca innovación es necesario poner en marcha procesos de indagación que surgen a raíz de la incertidumbre de los profesionales. Pero durante este proceso pueden surgir dificultades.

Asumir la dirección de un centro educativo da la oportunidad de completar una serie de tareas para lograr una mayor calidad educativa, darle un nuevo impulso al Centro, renovar, innovar e ilusionar a la comunidad educativa. Esto se convierte en un compromiso ineludible con la comunidad educativa y con la sociedad en general, porque el alumnado es el futuro y, prepararlos para él, nos enriquece a todos.

Es el entusiasmo y la ilusión que sienten los docentes hacia su labor diaria el motor que ha de impulsar, en estos momentos, las mejoras metodológicas que se precisa para esta misión.

Ocupar la dirección es responsabilizarse a ser un nexo de unión entre todos los sectores de la comunidad educativa, a encabezar, personalizar y liderar tanto al conjunto de profesionales con los que se trabaja, como al proyecto educativo creado.

El Proyecto de Dirección debe ser, ante todo, una propuesta coherente con la realidad del entorno en el que se encuentra el centro, con sus recursos humanos y materiales. Este proyecto nace de la creencia de que, juntos, se pueden lograr los objetivos propuestos. La comunidad educativa necesita estar unida y en sincronía; trabajar con decisión para que esto sea posible.

Reflexionar sobre el compromiso que se adquiere, y las implicaciones que ello conlleva, genera las motivaciones que el profesorado puede hallar para participar en la convocatoria para la Dirección del Centro; son las siguientes:

- Porque existe una convicción que el Centro está dotado de un extraordinario potencial humano; en las aulas se encuentran unos magníficos maestros y maestras que necesitan una líder que demuestre capacidad de trabajo e innovación pedagógica, que encauce todas sus inquietudes, proyectos e ilusiones.
- Para organizar y dotar correctamente los recursos humanos y materiales disponibles en el centro, todo ello orientado a mejorar la calidad formativa.
- Para procurar asimismo que la Comunidad Educativa, se encuentre cada vez más cohesionada, con un sentido de trabajo en equipo y responsabilidad compartida, donde se promueva la ilusión en la organización, se cumpla la legalidad vigente, se esté en constante disposición al diálogo y se optimice la coordinación docente.

- Para impulsar la imagen del centro y dotarlo de identidad propia, que ésta sea fuerte y perdure en el tiempo.
- Para que todos los miembros de la Comunidad Educativa encuentren una respuesta a sus propuestas y, donde se estimulen y apoyen todo tipo de iniciativas, ya sea en la actividad docente diaria, como en cualquier otra de carácter complementaria o extraescolar. El centro colaborará con cuantas personas, instituciones o entidades estén dispuestas a emprender proyectos compartidos que enriquezcan la experiencia educativa.
- Por el enorme valor que adquiere la participación de las familias en la vida del centro, será un punto primordial que vivan el centro. Para impulsar los espacios creativos, con aulas adaptadas a las nuevas exigencias, adecuando las instalaciones del centro, hacer de los espacios un lugar vivo y adaptarlos a las nuevas necesidades.
- Para impulsar los proyectos innovadores que sirven para fortalecer la calidad de la enseñanza.
- Para dinamizar, potenciar y optimizar al máximo las tareas de los órganos de gobierno y coordinación docente y de trabajo en equipo («la unión hace la fuerza»).
- Para realizar un análisis profundo de las deficiencias y aspectos susceptibles de mejora que actualmente presenta el Centro para así establecer propuestas.

1.3 Modelo de dirección

La comunidad educativa está compuesta por numerosas personas con ideas y visiones constructivas e interesantes. Se propone un modelo de Gobernanza Educativa basado en el Liderazgo horizontal, en el cual la responsabilidad es compartida para que exista un compromiso por parte de toda la Comunidad Educativa. Este modelo pretende sacar las potencialidades de cada miembro de la Comunidad Educativa, pero bajo directrices comunes.

El proyecto de dirección se sustenta en los siguientes aspectos:

- De una buena dirección y gestión y de un buen liderazgo, nace un centro que desarrolla la calidad de la enseñanza.

- Porque es necesaria una comunidad educativa donde los profesores y profesoras trabajen con agrado, donde los padres y madres participen y donde el alumnado cumpla con su deber y trabajo diario, sintiéndose felices durante el proceso.
- Porque es necesario liderar un proyecto educativo, creer en él, defenderlo y hacerlo valer.
- Por la importancia de la estabilidad en el cargo para la optimización de recursos y resultados.
- Porque es imprescindible crear identidad y sentido de pertenencia.
- Porque una comunidad educativa debe proyectar en el entorno su trabajo, un modelo de democrático, basado en la participación, sustentado por un equipo de personas y refrendado por un órgano de participación como es el Consejo Escolar.

Las responsabilidades en cuanto a la gestión estarán centradas en:

- Fomentar la conciencia de escuela como unidad de trabajo, no como conjunto de grupos independientes.
- Interiorizar el sentimiento de pertenencia e identidad.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Propiciar un clima de trabajo que facilite la aparición de iniciativas pedagógicas útiles para la mejora, tanto de la práctica educativa como de los aprendizajes del alumnado.
- Fomentar la participación de la comunidad, buscando el consenso en la toma de decisiones.
- Aumentar considerablemente la calidad educativa del centro.
- Mejorar el éxito escolar y reducir las tasas de abandono.
- Potenciar la adquisición del trabajo en Competencias por parte del profesorado y trabajar en esa línea.
- Enfatizar en la igualdad de oportunidades.

2. DIAGNÓSTICO DEL CENTRO

2.1 Ubicación del Centro

El CEIP IBERIA está ubicado en el barrio de Arenales y fue construido a principios de los años ochenta, siendo el lugar donde llegaban los ciudadanos del resto de los municipios de nuestra isla a realizar todas las tareas administrativas, compras, asistencias a médicos, etc., que llevaban a cabo la mayoría por medio del transporte colectivo en el desaparecido «Hoyo». El lugar de encuentro fue creciendo con edificios administrativos, viviendas y personas que se trasladaban en busca de los mejores servicios del centro de una ciudad en expansión. En la actualidad, el CEIP IBERIA se encuentra situado en el núcleo administrativo de la ciudad más cosmopolita de Canarias. En este contexto, y dada su inmejorable ubicación dentro de la ciudad, el entorno ofrece una alternativa cultural muy variada.

La actividad de la mayoría de los padres y madres está dedicada al sector servicio público administrativo, bien sea de la administración local, autonómica o estatal, siendo su nivel socio-económico, en la mayoría de los casos, medio, con sesgo a nivel de remuneración alta. En la generalidad de las familias, los dos cónyuges trabajan fuera del hogar. En el nivel cultural de estos, hay predominio en estudios principalmente de grado medio o superior. Un alto porcentaje del alumnado no vive en el entorno escolar, de ahí la necesidad de generar actividades extraescolares de calidad en el Centro después de la jornada laboral de los progenitores, con el fin de conciliar su vida. Actualmente este perfil de familias está en proceso de cambio debido a la situación de inestabilidad económica y el cierre de centros situados en la periferia, haciendo más presente familias con otras realidades en las que uno de los progenitores, o incluso los dos, se encuentra en paro o con una situación marcada por la precariedad y la desestructuración. Por otro lado, cabe destacar el incremento del número de familias separadas en las que el menor pasa a una custodia compartida. Esto conlleva a una mayor dispersión a la hora del seguimiento y control del aprendizaje por parte de su familia. La implicación de la familia en el Centro es elevada, existe una alta participación de asistencia en las tutorías, entrega de notas e implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

2.2 Contexto del centro

El CEIP IBERIA es un centro de línea 2, que ofrece las etapas del 2º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria. Por su tipología de centro en cuanto al número de alumnado, el Equipo Directivo del Centro está constituido por la figura de: dirección, vicedirección, jefatura de estudios y secretaria.

Las etapas están distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 3

Distribución de las etapas educativas del centro por niveles y unidades

ETAPA	NIVELES	UNIDADES
INFANTIL	3 años	2
	4 años	2
	5 años	2
PRIMARIA	1º	2
	2º	2
	3º	2
	4º	2
	5º	2
	6º	2

En este curso escolar 2023-24 el número total de alumnas y alumnos es de 401 distribuido de la siguiente manera:

- Ed. Infantil; 6 unidades y 121 alumnas y alumnos.
- Ed. Primaria; 12 unidades y 280 alumnas y alumnos.

2.3 Personal del Centro

El CEIP IBERIA cuenta con una plantilla funcional de 34 maestras y maestros: 12 se encuentran en comisión de servicios; en Educación Infantil, 8 maestros y maestras; en Educación Primaria 10 más el siguiente profesorado

según especialidades: Inglés 7, Francés 1, Educación Física 3, Pedagogía terapéutica 2, Música 1 y Religión católica 2, siendo un total de 34 docentes.

El Centro también cuenta con una Orientadora a tiempo completo, un Trabajador Social, asignado por el EOEP de zona, y una maestra itinerante de Audición y Lenguaje. Dentro del centro también conviven otros profesionales que forman parte de la vida diaria: una administrativa, una auxiliar educativa, los auxiliares de comedor, una guardiana de bienes y el personal de mantenimiento y limpieza.

2.4 Horario del Centro y oferta de servicios y actividades

2.4.1 Profesorado y personal no laboral

El horario de la actividad escolar se desarrolla de forma continua entre las 9:00 hasta las 14:00 horas, distribuido en 5 sesiones de trabajo de 55 minutos de duración.

El horario de desayuno (recreo), se realiza de 11:45 a 12:15 horas.

Además, existen otras actividades en el centro que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 4
Actividades del centro no vinculadas a la docencia

ACTIVIDAD	HORARIO
Permanencia del profesorado en el centro	Lunes de 16:00 a 19:00
Atención a las familias	1º y 3º lunes de cada mes de 17:00 a 19:00
Atención al público del personal administrativo	Lunes a viernes de 9:00 a 11:00
Atención al público de Secretaría	Lunes, martes y jueves de 9:00 a 10:00
Atención al público de Dirección	Lunes, miércoles y viernes de 9:00 a 10:00
Atención al público de Vicedirección	Lunes y miércoles de 9:00 a 10:00
Atención al público de Jefatura de Estudios	Lunes, miércoles y viernes de 9:00 a 10:00
Atención a familias Orientación	Lunes y miércoles de 9:00 a 10:00
Atención a familias Audición y Lenguaje	1º y 2º lunes de cada mes de 17:00 a 19:00

2.4.2 Servicios complementarios y actividades extraescolares

2.4.2.1 Servicio Complementario de Comedor

Dicho servicio es de gestión indirecta, pero con cocina propia bajo la contratación de la empresa Albie S.A. Inicia a las 13:30 hasta las 16:00 horas, y cuenta con un total de 351 comensales de los 375 autorizados, distribuidos en los siguientes turnos:

- Infantil: desde las 13:30 hasta las 14:00 horas.
- Primaria:
 - 1º, 2º y 3º: desde las 14:00 hasta las 14:30 horas.
 - 4º, 5º y 6º Grupo A: (sin inglés/actividades): desde las 14:30 hasta las 15:00 horas.
 - 4º, 5º y 6º Grupo B: (con inglés/actividades): desde las 15:00 hasta las 15:30 horas.

Se establecen dos turnos de salida:

- Primer turno: 15:00 a 15:45 horas.
- Segundo turno: 15:45 a 16:00 horas.

Las cuotas de pago del servicio están distribuidas en los siguientes tramos:

Cuota A: 77 € / Cuota B: 51 € / Cuota C: 48,5 € / Cuota D: 44 € / Cuota E: 37 € / Cuota F: Cuota cero €.

2.4.2.2 Actividades Extraescolares

El Centro cuenta con múltiples actividades extraescolares con el fin de conciliar la vida laboral de las familias y cuya demanda es muy solicitada. Estas son las siguientes:

Acogida temprana y recogida tardía: la empresa encargada para cubrir el servicio es «Más vale prevenir» en horario de 7:00 a 9:00 horas y es contratada por el AMYPA y cubre el servicio de lunes a viernes. La recogida tardía abarca desde las 14:00 hasta 15:00 horas, o de 14:00 a 16:00 horas. Además, cubren las siguientes actividades a lo largo de la semana: robótica, danza y judo. Por otro lado, también se ofrecen clases de inglés con la empresa «All Acen».

2.5 Instalaciones

El Centro dispone de un espacio donde se ubica la parte administrativa y las zonas comunes: Dirección, Secretaría, Vicedirección, Jefatura de Estudios, baños del profesorado, zona de impresión y Sala de Profesores. Así como de un edificio en el que se encuentra en la planta baja: aula de espacio creativo, aula de música, aula polivalente, sala de psicomotricidad, aula de NEAE y Audición y Lenguaje, despacho del AMYPA, baños del alumnado, porche cubierto y canchas. En la primera planta: 6 aulas de Educación Infantil, 2 aulas del primer nivel de Educación Primaria, baños de Infantil y baño del profesorado. En entreplanta: 2 aulas de segundo nivel de Educación Primaria, baño del alumnado, comedor, cocina y dependencias de los auxiliares de comedor. En la segunda planta: 8 aulas de 3º a 6º de Educación Primaria, departamento de inglés, despacho de orientación y baño del profesorado. Actualmente el Centro precisa mejorar su imagen física, pues algunos espacios y rincones necesitan renovarse, transformarse y adaptarse a las demandas actuales, organizarse, llenarse de luz y colorido.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN

El planteamiento de los objetivos que serán propuestos está basado en los resultados disponibles de los cursos precedentes y, que han servido para detectar las fortalezas y debilidades del Centro. Ello supone plantear a continuación, en relación con las debilidades, nuevas propuestas y respecto a las fortalezas el enriquecimiento de las mismas basadas en mis propias ideas en la optimización de los logros.

Antes de hacer una propuesta de objetivos, se exponen algunos resultados académicos; a continuación, de acuerdo con el perfil del alumnado y su realidad socio-cultural, se incluyen objetivos en ámbitos de actuación y, finalmente, se tratarán objetivos, líneas de actuación y actividades planteadas para su logro.

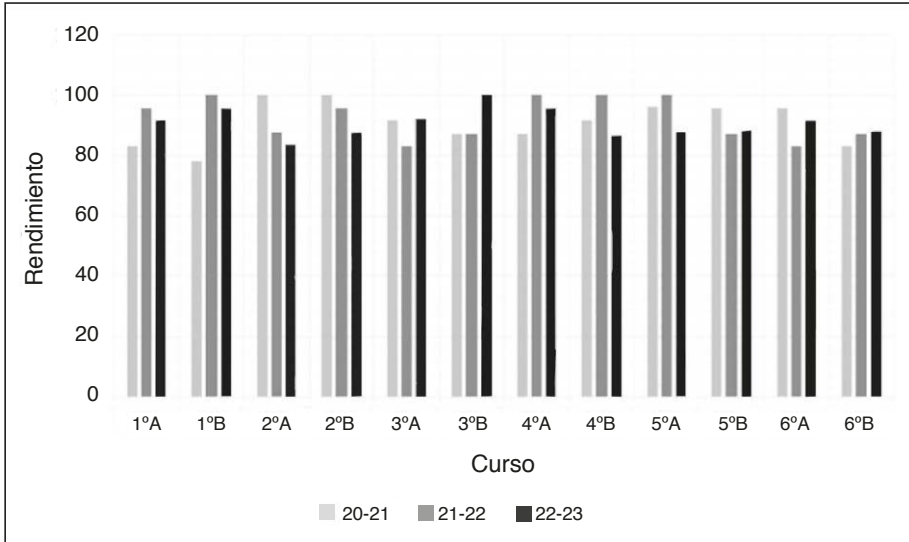
3.1 Situación del Centro respecto a los objetivos prioritarios

Antes de generar una propuesta es necesario tener en cuenta, como punto de partida, el rendimiento escolar del aprendizaje del alumnado, referida a

la tasa de idoneidad del Centro en el último trienio, comprendiendo los cursos escolares 20-21, 21-22 y 22-23:

Figura 1

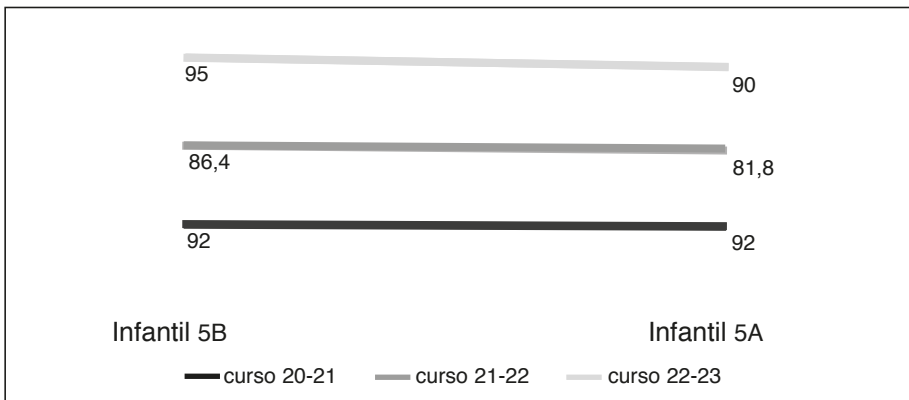
Rendimiento educativo en Educación Primaria desde el curso 20-21 hasta el 22-23



De acuerdo al análisis de la gráfica, se observa que la tasa de idoneidad ha sufrido un descenso de un 6% de media total, siendo más notorio en el 2º Ciclo de Primaria.

Figura 2

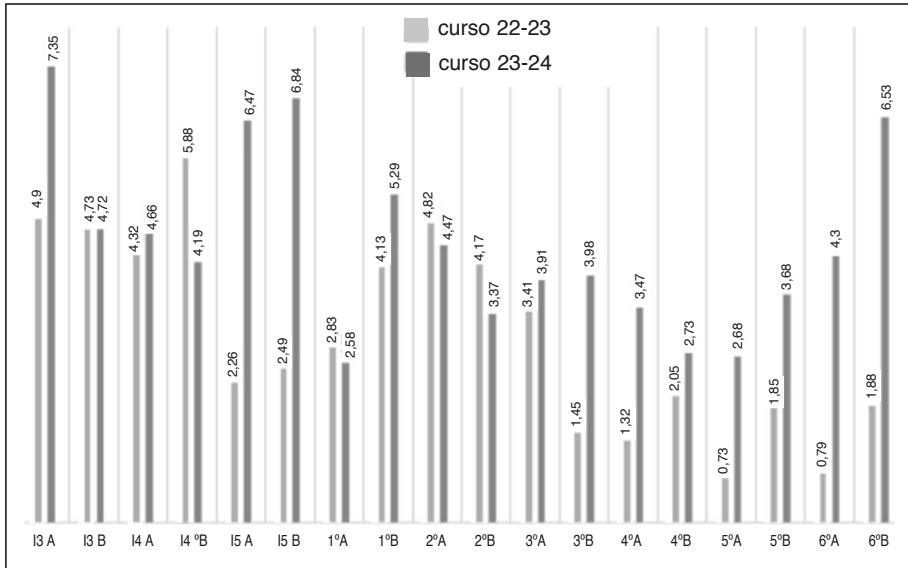
Rendimiento educativo en Educación Infantil desde el curso 20-21 hasta el 22-23



En este análisis se ha tenido en cuenta el último curso (5 años), que supone el cierre de etapa; se constata que el rendimiento ha experimentado un ligero descenso.

Figura 3

Tasa de abandono escolar en las etapas de Ed. Infantil y Ed. Primaria en el curso 22-23 y primer trimestre del curso 23-24



La figura recoge los datos del curso 22-23 y el primer trimestre del curso 23-24. Se constata un índice significativo de abandono escolar, siendo por lo tanto poco relevante adoptar más medidas que las ya establecidas.

Figura 4

Alumnado de NEAE del curso 23-24

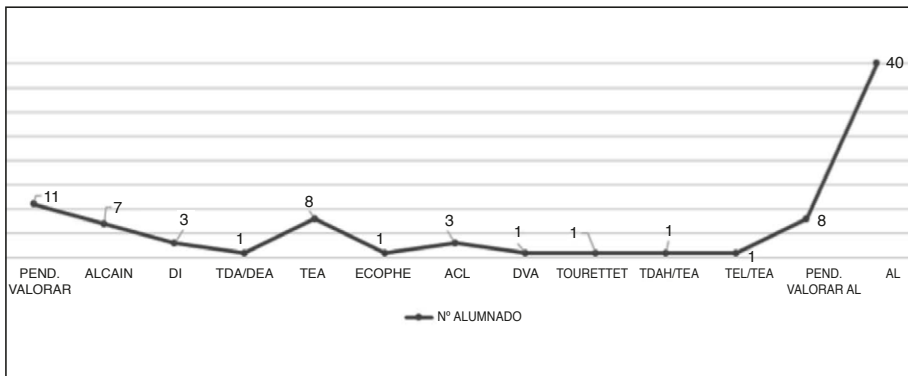
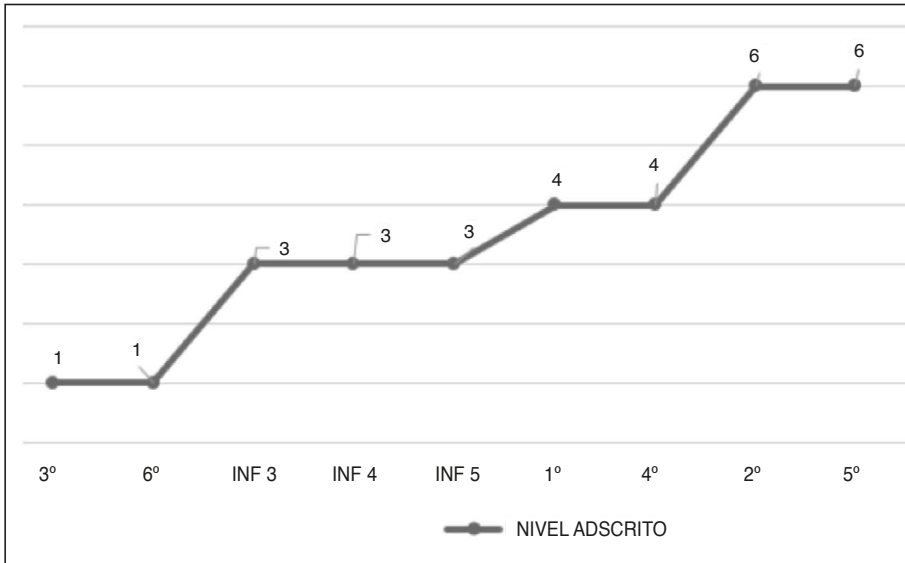


Figura 5

Alumnado de NEAE del curso 23-24 según niveles



Los datos analizados parten del estadillo realizado en el primer trimestre del curso 22-23, por lo que algunos índices puede que no estén actualizados, porque han variado y aún no se han recogido para su evaluación. No obstante, es un referente de la realidad del Centro.

La necesidad más constatada, según el análisis, va proyectada hacia el alumnado de AL (Audición y Lenguaje). Se debe revisar, en el Plan de Atención a la Diversidad, cuáles son los procedimientos que se llevan a cabo con el fin de priorizar las actuaciones sobre este alumnado. De igual modo, las valoraciones pendientes indican la necesidad de priorizar acciones para identificar cuáles son esas problemáticas.

Actualmente el Centro presenta un índice evidente de alumnado TEA (Trastorno con Espectro Autista), por lo que deberá tenerse en cuenta para establecer medidas de atención específica en este proyecto de dirección.

Consideramos que, a la hora de priorizar y organizar las NEAE (Necesidades Educativas de Apoyo Educativo), se debe empezar por la etapa de Educación Infantil, pues en muchos casos es en esta etapa donde se detecta la problemática que, por desgracia, irá en aumento en la etapa de Educación Primaria si no se toman medidas de prevención.

3.2 Actuaciones sobre las necesidades del Centro y objetivos del proyecto

Para atajar las necesidades planteadas, tras el análisis del centro y su contexto, nos proponemos trabajar sobre ellas a través de las siguientes actuaciones:

- Mejorar el rendimiento escolar.
- Mejorar la convivencia y el clima escolar.
- Mejorar el uso efectivo de las nuevas tecnologías.
- Mejorar los espacios físicos del Centro.
- Articular y coordinar de manera óptima los órganos de gobierno y de coordinación docente.
- Potenciar proyectos de mejora.
- *f* Acercar a las familias a la escuela y hacerles partícipes de la responsabilidad compartida.

En la siguiente tabla se recogen las áreas susceptibles de mejora y la definición de los objetivos, agrupados en las cinco dimensiones que se desarrollan en el ejercicio de la función directiva:

- Metas e intervenciones educativas.
- Dirección, organización y funcionamiento del centro.
- Liderazgo pedagógico.
- Participación y colaboración de agentes externos.
- Impulso de la evaluación y gestión del cambio.

Tabla 5
Dimensiones, áreas de mejora y objetivos

DIMENSIÓN	ÁREAS DE MEJORA	OBJETIVOS
METAS E INTERVENCIONES EDUCATIVAS	Revisión e implementación de los planes que vertebran la convivencia.	Mejorar el clima y la convivencia del centro.
DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO	Articulación de las Normas de Organización y Funcionamiento del centro.	Revisar y actualizar los documentos institucionales.
	Mejora de la coordinación de los órganos de gobierno y la coordinación docente.	Crear estructuras y procedimientos de coordinación del Consejo Escolar, Comisión de Coord. Pedagógica, coordinaciones de Nivel/Ciclo/ Interetapa, coordinaciones NEAE/AL/Ciclo.
LIDERAZGO PEDAGÓGICO	Favorecer estrategias metodológicas innovadoras que faciliten la mejora en la adquisición de las Competencias	Potenciar e implementar cambios metodológicos innovadores a través de: – Proyectos de trabajo. – Proyecto de «Pensamiento Crítico». – Plan Lector.
	Medidas de atención a la diversidad.	Mejorar la atención integral a la diversidad para favorecer la inclusión del alumnado y la igualdad de oportunidades.
PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DE AGENTES EXTERNOS	Medidas para la mejora de la implicación y participación familiar.	Crear estructuras y procedimientos que faciliten el acercamiento de las familias a la escuela. Articular procedimientos de colaboración y cooperación con el AMYPA.
IMPULSO DE LA EVALUACIÓN Y GESTIÓN DEL CAMBIO	Potenciación del uso de datos y resultados aportados por distintas evaluaciones (del alumnado, de los planes y proyectos desarrollados), a nivel curricular y organizativo.	Analizar y valorar los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones.
	Valoración de las necesidades de infraestructuras y medios materiales. Valoración de las necesidades de infraestructuras y medios materiales.	Impulsar la implementación de «Espacios Creativos». Optimizar el uso de otros espacios.

3.3 Planes de actuación

Analicemos de forma pormenorizada los objetivos planteados dentro de cada plan de actuación. En el anexo I hallaremos la planilla de organización trimestral de planes y proyectos para su seguimiento, donde están recogidos los seis planes establecidos a continuación.

3.3.1 Plan 1: Plan para promover metodologías innovadoras en el aprendizaje de las competencias

El promover metodologías innovadoras conlleva ante todo al desarrollo de Competencias y el fomento de situaciones de aprendizajes globalizadoras, cercanas y significativas para el alumnado. También supone un alejamiento de los libros de texto, confinándolos a un segundo plano y no como eje principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las líneas de trabajo ya implementadas en el centro, se destacan: programa AICLE, proyecto Newton y Brújula. Se proponen, para su enriquecimiento y complementación, los objetivos siguientes.

Objetivo 1: Potenciar e implementar cambios metodológicos innovadores para la mejora de las Competencias a través de Aprendizajes Basados en Proyectos de trabajo (ABP).

Innovar en la Competencia tiene una doble finalidad; por un lado, mejorar los resultados académicos y, por otro, ofrecer una metodología del aprendizaje más lúdica, significativa y basada en el aprendizaje servicio.

Tabla 6
Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 1 del Plan 1

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₁ : Formando al Claustro sobre la metodología de aprendizaje de trabajo por proyectos y sus procesos de evaluación.	Primer y segundo trimestre del curso escolar 24-25, continuando en los siguientes cursos.	Ponentes internos y externos bajo asesoramiento de CEP.	Dirección. Jefatura de estudios (Coordinador de formación).	Cuestionarios de valoración al finalizar cada formación. Firma de asistencia.
A₂ : Acordando temáticas a trabajar trimestralmente con proyectos de trabajo, de forma globalizada y concretando una tarea o producto final.	Tercer trimestre del curso escolar 24-25 de aplicación del Proyecto de dirección, continuando en los siguientes cursos.	Mediante la planificación de las horas de exclusiva.	Dirección. Vicedirección. Jefatura de estudios. Comisión de Coord. Pedagógica. Coordinaciones de Ciclo.	Actas de coordinación. Evidencia de los productos finales.
A₃ : Elaborando «Situaciones de Aprendizaje» (en adelante SA) donde se reflejen los proyectos acordados.	En el tercer trimestre del curso escolar 24-25, continuando en los siguientes cursos desde el primer trimestre.	Banco de recursos. A través de la plantilla PROIDEAC /Brújula.	Dirección. Jefatura de estudios. Coordinaciones Ciclo/Nivel.	Evidencia de las SA en las programaciones de aula de la zona compartida de la Consejería de Educación.
A₄ : Realizando comisiones de trabajos por Ciclos en las horas de exclusiva. En ellas se planteará qué competencias, saberes básicos, objetivos, metodología, criterios e instrumentos de evaluación, se pretende graduar en las SA.	En el curso escolar 24-25, continuando en los siguientes cursos desde el primer trimestre.	Mediante la planificación de las horas de exclusiva.	Dirección. Jefatura de estudios Comisión de Coord. Pedagógica. Coordinación Ciclo/nivel.	Informes de Ciclo/nivel.
A₅ : Informando a las familias para hacerles partícipes de los procesos y métodos de trabajo.	En cada curso escolar, al inicio de cada trimestre, y para cada SA, se realizarán reuniones informativas para las familias, con sesiones formativas para orientarles en el trabajo por proyectos, si la ocasión lo requiere.	A través de boletines informativos, circulares explicativas y tutorías concertadas a petición individual.	Dirección. Jefatura de estudios. Coordinación Ciclo/nivel. Tutores y tutoras.	Asistencia a través de hojas de firmas a las reuniones y a las tutorías. Acta de reunión y/o tutoría donde se recojan los temas tratados y los acuerdos tomados. Boletines informativos.
A₆ : Propiciar las áreas STEAM.	En el curso escolar 24-25, continuando en los siguientes cursos.	A través de convocatorias del Área STEAM.	Dirección. Vicedirección. Jefatura de Estudios. Comisión. de Coord. Pedagógica. Coordinaciones de Ciclo/ Nivel.	Participación en las convocatorias.

Objetivo 2: Implementar el Pensamiento Crítico.

Trabajar el pensamiento crítico facilita al alumnado la creación de una identidad sólida y equilibrada, dotándolo de las herramientas necesarias para comprender las identidades de los demás. Se trata de una serie de estrategias que mejoran la convivencia, la competencia comunicativa y el pensamiento crítico del alumnado. Para su desarrollo tomaremos como referencia el proyecto «Cerebros más críticos» (CEP Norte Tenerife).

Es preciso en este objetivo recalcar dos ejes vertebradores para el desarrollo del pensamiento crítico: por un lado, enfatizar la educación multicultural e intercultural, dada la situación estratégica que ocupa Canarias en los procesos migratorios: y, por otra parte, y de manera más global, referenciar y trabajar los objetivos de la Agenda 20-30.

Tabla 7
Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 2 del Plan 1

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₁: Formando al Claustro de Profesores sobre la metodología de trabajo del Pensamiento Crítico.	En el curso escolar 25-26, continuando en los siguientes cursos desde el primer trimestre.	Ponentes bajo asesoramiento de CEP. Proyecto «Cerebros más críticos» CEP Norte Tenerife.	Dirección. Jefatura de estudios (Coordinador de formación).	Cuestionarios de valoración al finalizar cada formación. Firma de asistencia.
A₂: Acordando temáticas a trabajar trimestralmente basadas en los ODS y la educación multicultural e intercultural, concretando una tarea final.	Segundo trimestre del curso escolar 25-26, continuando en los siguientes cursos.	Mediante la planificación de las horas de exclusiva. Agenda 20-30.	Dirección. Vicedirección. Jefatura de estudios. Comisión. de Coord. Pedagógica. Coordinación de Ciclo.	Actas de coordinación. Evidencia de los productos finales.
A₃: Elaborando SA donde se reflejen los objetivos de las ODS y las temáticas de la educación multicultural e intercultural acordadas.	Segundo trimestre del curso escolar 25-26, continuando en los siguientes cursos desde el primer trimestre.	.Banco de recursos. A través de la plantilla PROIDEAC / Brújula.	Dirección. Jefatura de estudios. Coordinaciones Ciclo/Nivel.	Evidencia de las SA en las programaciones de aula de la zona compartida de la Consejería de Educación.
A₄: Realizando reuniones de coordinación en las horas de exclusiva.	En el curso escolar 25-26, continuando en los siguientes cursos desde el primer trimestre.	Mediante la planificación de las horas de exclusiva.	Dirección. Jefatura de estudios. Comisión. de Coord. Pedagógica. Coordinaciones Ciclo/Nivel.	Informes Ciclo/nivel.
A₅: Informando a las familias para hacerles partícipes del proceso metodológico del Pensamiento Crítico.	Al inicio de cada trimestre se realizarán reuniones informando a las familias y creando si la ocasión lo requiere sesiones formativas para orientarlos sobre método del Pensamiento Crítico.	A través de boletines informativos, circulares explicativas y tutorías concertadas a petición individual.	Dirección. Jefatura de estudios. Tutores y tutoras.	Asistencia a través de hojas de firmas a las reuniones y a las tutorías. Acta de reunión y/o tutoría donde se recojan los temas tratados y los acuerdos tomados. Boletines informativos.

Objetivo 3: Impulsar el Plan Lector.

Impulsar la lectura en el Centro implica acompañarlo de un Plan Lector que contemple actividades y tareas a realizar durante todo el curso escolar. Dicho plan implementará el Plan de Competencia Lingüística del Centro y pretende centrarse, no sólo en profundizar en la oratoria tomando como referencia el «Proyecto de oratoria Cicerón», sino también en ámbitos emocionales que requieren nuestra atención, como puede ser la temática de «La Pedagogía de la Muerte» (González Collado, Pedregal Valle, de la Herrán Gascón y Rodríguez Herrero (2021).

Tabla 8

Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 3 del Plan 1

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₁ : Adecuación de la biblioteca de aula y zona de lectura en el patio, dotando con colores y elementos atrayentes que inviten a viajar con los libros.	Primer trimestre del curso escolar 24-25, continuando en los siguientes cursos desde el primer trimestre en adelante.	Dotaciones concedidas por la Consejería de Educación. Partidas económicas destinadas a la reposición de libros. Préstamo de la Biblioteca itinerante que ofrece el CEP.		Informes de Ciclo/Nivel. Memoria final de curso.
A₂ : Exposición de la biblioteca itinerante acorde a las efemérides establecidas en el Centro: Finado-Halloween, Día Internacional contra la Violencia de género, Navidades, Día de la Paz, Día de la Mujer, Carnaval, Día del Libro y Día de Canarias.	Desde el curso escolar 24-25, continuando en los siguientes cursos.	Dotaciones concedidas por la Consejería de Educación. Partidas económicas destinadas a la reposición de libros. Préstamo de la Biblioteca itinerante que ofrece el CEP. Aportaciones de las familias.	Dirección. Vicedirección. Jefatura de estudios. Coordinación del Plan Lector. Tutores y tutoras.	Informes de Ciclo/Nivel y Memoria final de curso.
A₃ : Formación del Proyecto de oratoria Cicerón.	Primer trimestre del curso escolar 25-26, continuando en los siguientes cursos.	Proyecto de oratoria Cicerón. Ponentes bajo asesoramiento de CEP.	Dirección. Jefatura de estudios (Coordinador de formación).	Cuestionarios de valoración al finalizar cada formación. Firma de asistencia.
A₄ : Implantación del Proyecto de oratoria Cicerón mediante elaboración de SA.	Segundo trimestre del curso 25-26, continuando en los siguientes cursos.	Banco de recursos. A través de la plantilla PROIDEAC /Brújula.	Dirección. Jefatura de estudios. Coordinaciones Ciclo/Nivel.	Con la inclusión de las SA en las programaciones de aula expuestas en la la zona compartida.
A₅ : Formación del Proyecto «La práctica de la Pedagogía de la Muerte».	En el primer trimestre del curso escolar 26-27, continuando en el último curso escolar 27-28.	Ponentes bajo asesoramiento de CEP.	Dirección. Jefatura de estudios (Coordinador de formación).	Cuestionarios de valoración al finalizar cada formación. Firma de asistencia.
A₆ : Implantación del Proyecto «La práctica de la Pedagogía de la Muerte» mediante elaboración de SA.	En el segundo trimestre del curso escolar 26-27, continuando en el último curso escolar 27-28.	Banco de recursos. A través de la plantilla PROIDEAC /Brújula.	Dirección. Jefatura de estudios. Coordinaciones Ciclo/Nivel.	Con la inclusión de las SA en las programaciones de aula que estarán expuestas en la zona compartida.

3.3.2 Plan 2: Plan para la mejora de la atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad, de carácter organizativo o curricular, permitirán al Centro en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de nuestro alumnado.

Desde los principios educativos de respeto a las diferencias y a la no discriminación, y a la garantía de la igualdad de oportunidades, pretendemos alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad a través de un modelo de educación inclusiva, basada en la igualdad de derechos de oportunidades entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y favorezcan la accesibilidad universal a la educación para que ésta actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial mención a las derivadas de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, ratificada en 2008 por España.

En este objetivo se pondrá especial atención a las necesidades constatadas, por un lado, en el alumnado con NEAE vinculadas con el Trastorno de Espectro Autista (TEA).

Por otra parte, considerando el número de casos pendientes de valoración (consúltense gráficas 7, 8 y 9), estimamos oportuno identificar cuáles son las dificultades, trastornos, etc., para que fueran atendidas de forma adecuada. Merece una reflexión que una de estas dificultades podría estar relacionadas con el trastorno de la dislexia, pues tal y como algunos autores manifiestan, en las aulas «hasta un 20% del alumnado tienen dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito, de ellos serán disléxicos entre el 4 y el 7%» (Peñañiel Puerto, 22, 2023). Es necesario pensar que el diagnóstico y la intervención en la escuela debe ser una preocupación del profesorado. Villafranca Gil (2023) expresa «la gran prevalencia que tiene esta dificultad en las aulas, así como la demostrada falta de formación por parte de los maestros (como primer eslabón en la cadena de atención a la dislexia), ya que son los que pueden detectarla de forma temprana para llegar cuanto antes a su posible diagnóstico» (p. 77). Para paliar esta última situación descrita, contamos con una herramienta: PRODISLEX, (Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia), creada desde la asociación DISFAM y en colaboración con la Universitat de les Illes Balears, y que es de acceso público y gratuito en la web.

Objetivo 1: Mejorar las medidas de atención a la diversidad.

Tabla 9

Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 1 del Plan 2

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>A₁: Actuaciones a nivel NEAE A_{1.1}: Estableciendo y definiendo criterios de evaluación en las programaciones de aula: flexibles tanto en las formas como instrumentos, criterios y procedimientos. A_{1.2}: Estableciendo criterios de promoción, ajustados y definidos en la concreción curricular de cada uno de los ciclos. A_{1.3}: Estableciendo protocolos de observación en el aula para la detección de dificultades de aprendizaje. A_{1.4}: Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX).</p>	<p>A_{1.1}: Durante la elaboración de las SA, de cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{1.2}: Al inicio de cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{1.3} y A_{1.4}: Al inicio del curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28, en las evaluaciones iniciales y en los Informes de evaluación trimestral.</p>	<p>A_{1.1}: Plantilla PROIDEAC/Brújula A_{1.2}: Currículo de Ed. Infantil y Ed. Primaria. A_{1.3}: Protocolos de observación. A_{1.4}: Protocolo de detección y actuación en dislexia «PRODISLEX».</p>	<p>Dirección. Especialista de NEAE. Departamento de Orientación. Jefatura de estudios. Comisión de Coord. Pedagógica. Tutores y tutoras. Ponentes externos.</p>	<p>A_{1.1}: Inclusión de las SA en las programaciones de aula expuestas en la zona compartida. A_{1.2}: Actas de reunión de CCP, Ciclo. A_{1.3} Informes de Valoración para su posterior derivación y/o plan de actuación. A_{1.4}: Evidencia de la aplicación en aula de Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX).</p>
<p>A₂ Actuaciones a nivel de grupo/aula. A_{2.1}: Estableciendo las medidas en la programación de ciclo/aula. A_{2.2}: Contemplando adecuaciones metodológicas. A_{2.3}: Adecuando los procedimientos e instrumentos de evaluación.</p>	<p>A_{2.1}, A_{2.2} y A_{2.3}: Durante la elaboración de las programaciones de ciclo/aula de cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28.</p>	<p>A través de la inclusión en la planilla de programaciones de ciclo/aula que irá incluida en la Carpeta pedagógica de cada tutor/a y especialista.</p>	<p>Dirección. Jefatura de estudios. Comisión de Coord. Pedagógica. Coordinadores de Ciclo/Nivel. Tutores y tutoras.</p>	<p>Entrega de las SA Jefatura de Estudios. A través de las actas que recogen los acuerdos y medidas tomadas.</p>
<p>A₃: Actuaciones a nivel organizativo: A_{3.1}: Revisión de los expedientes y elaboración de un listado de alumnos que presentan dificultades. A_{3.2}: Sesión de coordinación entre tutor/a - especialista de NEAE y Audición y Lenguaje y Orientador/a. A_{3.3}: Incluyendo medidas adoptadas en el Plan de Acción Tutorial. A_{3.4}: En reunión de Equipos Educativos y CCP A_{3.5}: Mediante protocolos de derivación y Plan de Atención a la Diversidad. A_{3.6}: Jornadas formativas de detección y prevención A_{3.7}: Formación en el Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX). A_{3.8}: Aplicación del Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX).</p>	<p>A_{3.1}: Al inicio de cada curso, tras la asignación de tutorías de cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{3.2}: Una vez al mes, haciéndola coincidir con el cierre de cada trimestre cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{3.3}: Una vez al trimestre tras acuerdos tomados en CCP cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{3.4}: Una vez al mes cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{3.5} y A_{3.6}: Durante todo el curso cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28. A_{3.7}: Segundo trimestre del curso escolar 25-26 y curso escolar, 26-27 y 27-28. A_{3.8}: Tercer trimestre del curso escolar 25-26 y curso escolar, 26-27 y 27-28.</p>	<p>A_{3.1}: Permitiendo el acceso a los expedientes de alumnos, se hará entrega de una planilla a complementar. A_{3.2}: Estableciendo un tiempo y planilla con los puntos a tratar. A_{3.3}: Haciendo entrega del Plan de acción tutorial con las actuaciones a llevar a cabo. A_{3.4}: Estableciendo un tiempo y planilla con los puntos a tratar. A_{3.5}: A través de los formularios de derivación. A_{3.6} y A_{3.7}: Ponentes bajo asesoramiento CEP. A_{3.8}: Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX).</p>	<p>Dirección. Jefatura de estudios. Comisión de Coord. Pedagógica. Orientador/a. Especialista NEAE y Audición y Lenguaje. Tutores y tutoras.</p>	<p>A_{3.1}: Entrega de la planilla. A_{3.2}: Actas de coordinación. A_{3.3}: Confirmación de las medidas anexadas a los informes de grupo. A_{3.4} y A_{3.5}: Actas de coordinación donde se deja constancia por escrito de los acuerdos alcanzados y las medidas tomadas. Mediante la inclusión del alumnado a atender en el Plan de Atención a la Diversidad. A_{3.6} y A_{3.7}: Cuestionarios de valoración al finalizar cada formación. Firma de asistencia. A_{3.8}: Aplicación de Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX).</p>

3.3.3 Plan 3: Plan para la mejora de la convivencia y del clima escolar

Uno de los objetivos básicos de la educación es despertar en los alumnos actitudes positivas y hábitos que les permitan, como miembros de una sociedad, conocer, saber y hacer uso de sus derechos y, al mismo tiempo, a respetar los derechos de los otros cumpliendo con sus deberes.

La comunidad educativa, con la participación de todos sus miembros se convierte en garante del fomento de la cultura de la paz, mediante la educación de los valores de tolerancia, respeto mutuo, valores democráticos y los derechos humanos.

En la línea de trabajo de este Plan, queremos plantear el desarrollo de una técnica de análisis para el buen clima del aula: la sociometría. Con este método trataremos de situar las relaciones entre el alumnado de aula, porque al conocerlas, el profesorado puede favorecer el buen clima, tanto a nivel de competencia social como en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sánchez Huete, 2019).

Objetivo 1: Mejorar el Plan de Convivencia.

La mejora del Plan de Convivencia exige a su vez revisar e implementar acciones en los planes siguientes: Acción Tutorial, Acogida, Bienestar, Igualdad, Mediación, Acoso Escolar y Protocolo para el alumnado Trans.

Tabla 10
Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 1 del Plan 3

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₁ : Revisión de los Planes y protocolos.	A₁, A₂, A₃, A₄ y A₅ : Al inicio de cada curso escolar (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Se facilitará al profesorado los planes para su revisión.	Dirección. Jefatura de estudios Claustro. Coordinadores de Ciclo/nivel. Tutores y tutoras.	Acuerdos tomados en actas de Ciclo, de Comisión de la Coord. Pedagógica y del Claustro de Profesores.

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>A₂: Constitución de la Comisión de Convivencia.</p> <p>A₃: Establecer las figuras de: Mediador, Coordinador del Plan de Igualdad, coordinador del Plan de Bienestar y protección del alumnado y, posibles tutores y tutoras afectivos.</p> <p>A₄: Acordar modelo del Libro de incidencias para los planes que vertebran la convivencia del centro.</p> <p>A₅: Acciones de intervención en los planes, según protocolos que articulan la convivencia.</p>	<p>A₁, A₂, A₃, A₄ y A₅: Al inicio de cada curso escolar (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).</p>	<p>Normativa. Libro de incidencias.</p>	<p>Dirección. Jefatura de estudios. Comisión de Convivencia. Comisión de la Coord. Pedagógica. Mediador. Profesorado. Tutores y tutoras.</p>	<p>Número de incidencias registradas. Actas de Comisión de la Coord. Pedagógica. Actas del Equipo de Gestión de Convivencia.</p>
<p>A₆: Acordando a través de la Comisión de desarrollo de las Efemérides acciones vinculadas con: Día internacional contra la Violencia de género, Día de la Mujer y Día de la Paz.</p>	<p>A lo largo del curso escolar cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28.</p>	<p>Recursos humanos, didácticos y materiales.</p>	<p>Dirección. Vicedirección. Comisión de Efemérides. Tutores y tutoras.</p>	<p>Acta de acuerdos tomados. Evidencias y difusión de las actividades realizadas.</p>
<p>A₇: Desarrollo del Proyecto «Conciencia» con la elaboración de pancartas reivindicativas con el alumnado de 6º de Ed. Primaria.</p>	<p>Tercer trimestre del curso escolar 25-26, con continuidad al finalizar cada trimestre de los cursos escolares 26-27 y 27-28.</p>	<p>Proyecto «Cerebros más críticos» CEP Norte Tenerife. Recursos humanos, didácticos y materiales.</p>	<p>Dirección. Vicedirección. Tutores y tutoras.</p>	<p>Evidencias y difusión de las actividades realizadas.</p>
<p>A₈: Formación del profesorado de los métodos de sociometría.</p>	<p>Al inicio de cada curso escolar, 26-27 y 27-28.</p>	<p>Ponentes bajo asesoramiento de CEP.</p>	<p>Dirección. Jefatura de estudios (Coordinador de formación).</p>	<p>Cuestionarios de valoración al finalizar cada formación. Firma de asistencia.</p>
<p>A₉: Aplicación de los métodos de sociometría.</p>	<p>Segundo trimestre del curso escolar 26-27, con continuidad durante cada trimestre el curso escolar y 27-28.</p>	<p>Recursos humanos, didácticos y materiales.</p>	<p>Dirección. Jefatura de estudios Comisión de Coord. Pedagógica. Coordinación Ciclo/nivel.</p>	<p>Informes de 01Ciclo/nivel.</p>

3.3.4 Plan 4: Plan para la mejora de las normas de organización y funcionamiento, la coherencia en la distribución de tareas, la eficiencia en la toma de decisiones y la gestión del tiempo

Al Equipo directivo se le atribuye, entre otras, la responsabilidad de recoger las propuestas manifestadas por el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores, la Comisión de Coordinación Pedagógica y el resto de la Comunidad Educativa. De este modo se construye el Proyecto Educativo de Centro, caracterizando de identidad propia a una escuela. Todos los elementos del Proyecto Educativo deben organizarse de forma coordinada para dar respuesta a las necesidades que plantea la educación por lo que, dentro de este contexto, el buen funcionamiento de un centro parte en tener claro cómo nos vamos a organizar y funcionar en el quehacer de la vida diaria, realizar predicciones de situaciones que se pueden dar y cómo suplirlas de manera eficaz. Es importante que dichas medidas sean consensuadas para así, poder ser interiorizadas y aceptadas.

Objetivo 1: Mejorar el funcionamiento de nuestra organización, asegurando la coherencia en la distribución de las tareas, la eficacia en la toma de decisiones en las reuniones de trabajo y gestionando mejor el tiempo.

Tabla 11

Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 1 del Plan 4

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₁ : Establecer con claridad las funciones y criterios para la distribución de tareas de cada órgano: Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Comisión de Coord. Pedagógica, Coordinación de Ciclo y Consejo Escolar.	Al inicio de cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28.	Normativa vigente. NOF del centro. Actas de órganos.	Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Comisión de Coord. Pedagógica, Coordinación de Ciclo y Consejo Escolar.	Actas de las reuniones efectuadas. Cumplimiento de los criterios para la distribución de tareas de las diferentes estructuras organizativas. Elaboración de un documento consensuado por el Claustro de Profesores que se incorporará al NOF.

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₂ : Estudio de las características de los diferentes tipos de reuniones: informativas, de análisis, de toma de decisiones.	Al inicio de cada curso escolar, 24-25, 25-26, 26-27 y 27-28.	Normativa y documentos varios.	Dirección. Vicedirección.	Actas de las reuniones efectuadas. Cumplimiento de los criterios para la distribución de tareas de las diferentes estructuras organizativas. Elaboración de un documento consensuado por el Claustro de Profesores que se incorporará al NOF.
A₃ : Definir el modelo más adecuado para cada reunión.		Orden del día. Tablón de anuncios de reuniones.	Dirección. Vicedirección. Jefatura de Estudios. Comisión de Coord. Pedagógica. Claustro de Profesores.	
A₄ : Proporcionar al Claustro de Profesores el plan de trabajo mensual de las horas de permanencia.		Zona compartida. Tablón de anuncios.	Dirección. Vicedirección. Jefatura de Estudios.	Cumplimiento del trabajo mensual de las horas de permanencia.
A₅ : Acceso del Claustro de Profesores a todos los documentos institucionales* que rigen el funcionamiento del Centro, así como a los protocolos de actuación.		Documentos institucionales Protocolos de actuación.	Equipo directivo.	Publicación de los documentos institucionales en la zona compartida.

Nota. Cabe destacar que los documentos institucionales son documentos vivos por lo que, las actuaciones vinculadas a cada uno de ellos son susceptibles de cambios y mejoras a lo largo de todo el curso escolar, siendo abiertos y adaptables a las circunstancias.

3.3.5 Plan 5: Plan de acercamiento de las familias a la escuela y de su participación responsable y compartida

La Constitución Española en su artículo 27, puntos 1 y 7, garantiza no sólo el derecho a la educación, sino que también, otorga a los profesores, padres y alumnos su intervención en el control y gestión del centro. Aquí es preciso hacer una puntualización relativa al uso del término *padres* que, en el contexto educativo actual introducimos como familias. Esta mención conlleva necesariamente hablar de diversidad puesto que la idea de familia no obligatoriamente hace referencia a lazos de sangre; no obstante, la naturaleza de las relaciones interpersonales que se establecen son un factor clave del desarrollo de las niñas y de los niños en el núcleo de la familia, más incluso que la propia estructura familiar.

De acuerdo con esta reflexión introductoria, la implicación familiar ha de comenzar por hacerles partícipes del proceso, mantenerles informados de los objetivos que se plantean y las actuaciones que se llevan a cabo. No solo ha de realizarse a través del Consejo Escolar, sino también de forma individualizada, a través de las tutorías o por parte del Equipo Directivo respetando su jerarquía de actuación, además de los eventos que están abiertos para ellas.

Objetivo 1: Implicar a las familias y hacerlas partícipes en el proceso educativo de sus hijas e hijos

Tabla 12

Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 1 del Plan 5

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A ₁ : Asambleas familiares, exposición por tutorías de los contenidos y criterios de evaluación planteados, así como actividades a llevar a cabo.	Al inicio de cada trimestre escolar, en todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Programaciones de aula.	Dirección Jefatura de estudios. Tutores y tutoras.	Planilla de hoja de asistencia. Envío de correo electrónico.

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A₂ : Publicación del boletín informativo de inicio de curso.	Al inicio de cada curso escolar, en todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Instrucciones de inicio de curso emitido por la Consejería de Educación. Blog del Centro.	Dirección. Vicedirección.	Envío del Boletín informativo (por correo electrónico) a las familias. Publicación en el Blog.
A₃ : Concertar citas trimestrales con todas las familias.	Durante cada trimestre durante todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Formulario de cita. Acta de temas tratados y acuerdos tomados.	Dirección. Jefatura de estudios. Tutores y tutoras.	Listado de asistencia. Actas de tutoría.
A₃ : Concertar citas trimestrales con todas las familias.	Durante cada trimestre durante todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Formulario de cita. Acta de temas tratados y acuerdos tomados.	Dirección. Jefatura de estudios. Tutores y tutoras.	Listado de asistencia. Actas de tutoría.
A₅ : Comisión de madres y padres del AMYPA para actividades puntuales.	Al inicio de curso, en todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Familias con disponibilidad y voluntad para colaborar en el desarrollo de actividades complementarias. AMYPA.	Dirección Vicedirección. Tutores y tutoras.	Listado de colaboradores.
A₆ : Convocatoria de reuniones mensuales de coordinación con los representantes del AMYPA.	Cada mes, durante todo el curso escolar, en todos los cursos (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Aplicación Píncel. Correo electrónico.	Dirección. Vicedirección.	Acta de reunión con los temas tratados y acuerdos tomados.
A₇ : Propiciando la apertura de la escuela/familia/comunidad mediante comisiones de expertos colaboradores (internos y externos) y aprendizaje servicio.	Durante todo el curso escolar, en todos los cursos (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Alumnado y Familias. Entidades colaboradoras externas.	Equipo directivo. Comisión de Coord. Pedagógica Coordinaciones Ciclo/nivel.	Jornadas temáticas. Convenios formales y no formales de la participación de los agentes colaboradores. Difusión de las acciones.

3.3.6 Plan 6: Plan para potenciar el uso efectivo de las nuevas tecnologías

Las nuevas demandas sociales se trasladan al mundo educativo, actualmente marcado por la multiculturalidad y la diversidad. El quehacer pedagógico debe ser estimulante, asertivo, motivador y ofrecer al alumno una educación acorde con las demandas actuales de la sociedad. Es por ello que las TIC son de gran ayuda, ya que pueden considerarse un medio de acceder al currículo, una herramienta favorecedora y muy motivadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, un reforzador didáctico, un medio de individualizar la enseñanza y una herramienta fundamental de trabajo del profesorado.

Objetivo 1: Potenciar el uso de las TIC.

Tabla 13

Acciones y actividades para desarrollar el objetivo 1 del Plan

ACCIONES Y ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES Y AGENTES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A ₁ : Organizando dentro del plan de exclusivas y coordinaciones de nivel y ciclo actividades y/o tareas curriculares que se desarrollen en soporte digital.	Al inicio de curso, en todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Recursos materiales y didácticos. A través de la plantilla PROIDEAC /Brújula.	Dirección. Jefatura de estudios. Coordinaciones Ciclo/Nivel.	Con la inclusión de las SA en las programaciones de aula expuestas en la zona compartida. Informes de Ciclo/nivel.
A ₂ : Estableciendo trabajos de investigación y búsqueda de información, entre el alumnado a través del uso de los dispositivos digitales y aula de Espacios Creativos. A ₃ : Potenciando el blog del centro entre el profesorado, creando un espacio a cada nivel. A ₄ : Potenciando la plataforma EVAGD.	Durante cada trimestre, en todos los cursos escolares (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28).	Aula de Espacios Creativos. Dispositivos digitales.	Dirección. Coordinación TIC. Jefatura de estudios. Tutores y tutoras y Especialistas.	Planilla de programaciones Número de visitas registradas en el Blog. Evidencias de actividades programadas en EVAGD.
A ₅ : Creando en la zona compartida un banco de recursos digitales.		Zona compartida del profesorado.	Dirección. Coordinación TIC. Tutores y tutoras y Especialistas.	Evidencias en la zona compartida.

3.4 Temporalización

Para mostrar la temporalización de los seis planes establecidos para desarrollar este proyecto de dirección, durante los cuatro cursos escolares que comprende (24-25, 25-26, 26-27 y 27-28), se ha empleado un diagrama de Gantt, donde se puede visualizar los componentes básicos de cada uno de los objetivos correspondientes a cada plan, mediante las acciones y actividades que se van implementando durante los tres trimestres de cada curso escolar.

Estas tareas se programan en la línea de tiempo que establece el diagrama y siempre considerando las dependencias entre las tareas (acciones y actividades) los recursos que se han fijado para su consecución, las personas responsables y agentes implicados, así como los indicadores e instrumentos de evaluación fijados.

Es necesario puntualizar que todo proceso es susceptible de cambio o modificación, por lo que la interpretación de las acciones no es rígida y está auspiciada por la flexibilidad que el cotidiano de un centro educativo impone.

Para una visualización completa, la tabla 12 con este diagrama aparece en la siguiente página.

Tabla 14

Temporalización de los Planes para los cuatro cursos escolares

		CURSO 24-25			CURSO 25-26			CURSO 26-27			CURSO 27-28			
		1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	
PLAN 2	Obj. 1	A ₁												
		A ₂												
		A ₃												
		A ₄												
		A ₅												
		A ₆												

		CURSO 24-25			CURSO 25-26			CURSO 26-27			CURSO 27-28		
		1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T	1º T	2º T	3º T
PLAN 2	Obj. 2	A ₁											
		A ₂											
		A ₃											
		A ₄											
		A ₅											
	Obj. 3	A ₁											
		A ₂											
		A ₃											
		A ₄											
		A ₅											
		A ₆											
	Obj. 4	A _{1.1}											
		A _{1.2}											
		A _{1.3}											
		A _{1.4}											
		A _{2.1}											
		A _{2.2}											
		A _{2.3}											
		A _{3.1}											
		A _{3.2}											
		A _{3.4}											
		A _{3.5}											
		A _{3.6}											
		A _{3.7}											
		A _{3.8}											

PLAN 3	Obj. 1	A ₁											
		A ₂											
		A ₃											
		A ₄											
		A ₅											
		A ₆											
		A ₇											
		A ₈											
		A ₉											
PLAN 4	Obj. 1	A ₁											
		A ₂											
		A ₃											
		A ₄											
		A ₅											
PLAN 5	Obj. 1	A ₁											
		A ₂											
		A ₃											
		A ₄											
		A ₅											
		A ₆											
		A ₇											
PLAN 6	Obj. 1	A ₁											
		A ₂											
		A ₃											
		A ₄											
		A ₅											

3.5 Recursos y organización del Centro para el logro de los objetivos

En el apartado 3.3, referente a los planes de actuación, se recogen algunos de los recursos que intervienen en los mismos. Aquí se muestran, de mane-

ra desglosada, los recursos y la organización con que cuenta el Centro para el logro de los objetivos planteados.

En el anexo II se muestra la planilla de evaluación del proyecto de dirección. En los anexos III, IV y V se encuentran los cuestionarios de valoración de la función directiva para el profesorado, para el alumnado de los cursos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y para las familias, respectivamente.

3.5.1 Aspectos generales

- Horario general de 9:00 a 14:00 horas, con un recreo de media hora (de 11:45 a 12:15 horas).
- Atención a familias los lunes primero y tercero de cada mes.
- Publicación de los horarios del Equipo directivo, personal de administración y Equipo de Orientación.

3.5.2 Funcionamiento de los órganos de gobierno, de coordinación y de participación

Teniendo en cuenta el marco legislativo que rige las funciones atribuidas a cada órgano, este apartado pretende, haciendo uso de la autonomía que se le otorga a los centros educativos, una mejor distribución y organización para el logro de los objetivos planteados.

3.5.2.1 Equipo Directivo

Está formado por cuatro cargos directivos. Se establecerá una hora diaria de coordinación del Equipo con un seguimiento conjunto e individualizado mediante la herramienta digital «Trello», que nos permitirá gestionar el proyecto y flujo de trabajo, al mismo tiempo que supervisar las tareas.

3.5.2.2 Consejo Escolar

Es el órgano de gobierno y participación del Centro en el que están representados todos los miembros de la Comunidad Educativa, según se recoge en el Reglamento Orgánico de Centros. Las reuniones se convocarán cuantas veces sean necesarias, pero siempre acompañadas de una planificación eficaz del tiempo, de modo que el Equipo Directivo, salvo situaciones sobrevenidas, elaborará dentro su organización una previ-

sión de convocatorias que serán acordes a procedimientos ya establecidos por la Consejería de Educación y que requieren la aprobación de dicho órgano.

3.5.2.3 Claustro de Profesores

Órgano colegiado con peso decisivo en todas aquellas cuestiones pedagógicas, así como las relacionadas con la organización académica y el Proyecto Educativo de Centro. La comunicación con este órgano ha de ser fluido y constante. Teniendo en cuenta el tipo de reuniones definidas en la tabla 9, objetivo 1 del plan 4, el Equipo Directivo convocará este órgano con carácter de Reunión general en la que se recogerá acta de los temas tratados y acuerdos tomados.

3.5.2.4 Comisión de Coordinación Pedagógica

Se reunirá a comienzo del curso para preparar su plan de trabajo, así como todas aquellas cuestiones relacionadas con la revisión de la PGA y el Plan de Mejora. Para garantizar un seguimiento más continuo en el tiempo, se ajustará el horario lectivo del profesorado para que dicho órgano se reúna una vez a la semana y así garantizar una mayor eficacia de sus funciones. Al final de cada curso escolar se realizará una memoria donde se evaluará dicho plan.

3.5.2.5 Equipos de Ciclo

Constituyen un órgano de coordinación que precisan tiempo para que las decisiones y acuerdos tomados cumplan con el principio de equidad e igualdad de oportunidades para el alumnado. Es por ello que uno de los criterios en la elaboración de horarios estará centrada en que dicho órgano pueda reunirse una vez en semana en las horas lectivas, sin menoscabo a los criterios horarios que benefician el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

3.5.2.6 Equipo de Orientación y Equipo Docente

Se establecerán momentos de coordinación, como mínimo, al inicio y final de cada trimestre dentro de la planificación horaria de permanencia en el centro.

3.5.2.7 Tutores y tutoras

Tal y como contempla la normativa vigente, se les otorgará las horas correspondientes al Plan de acción tutorial, PAT, que, en el caso de no poder cumplir con al menos una de las establecidas dentro del horario lectivo, se ajustarán en la planificación de exclusivas.

3.5.2.8 AMYPA

La asociación de madres y padres *Mercedes Miranda*, es una pieza clave en la vida del Centro y es imprescindible involucrarlos en la vida la escuela y compartir líneas de actuación. Es por ello que se establecerán reuniones mensuales entre la Dirección y los representantes, para implicarlos de forma coordinada.

3.5.3 Agentes externos

3.5.3.1 Ayuntamiento de Las Palmas

Esta institución se encargará del arreglo y mejora de todas las instalaciones del Centro y patrocinando talleres y actividades promovidas por el mismo.

3.5.3.2 Centro de Salud

Coordinará servicios con el Centro educativo para mejorar hábitos de salud y colaborar en la justificación de las ausencias del alumnado cuando asisten a consulta. También, asesorando y orientando a toda la comunidad educativa sobre protocolos de actuación ante la administración de medicación del alumnado con enfermedades crónicas, cursos formativos sobre primeros auxilios y cuantas necesidades pudieran surgir relacionadas con su ámbito de actuación.

Asimismo, se colaborará con todas aquellas instituciones privadas o públicas que puedan ayudar en el logro y desarrollo de los objetivos marcados.

3.6 Seguimiento y evaluación de los resultados e indicadores de logro

El seguimiento y evaluación de este proyecto de dirección vienen definidos adecuadamente en el desarrollo de los diferentes planes propuestos en los

apartados anteriores. No obstante, tal y como se adelantó en el punto dedicado al modelo de dirección, dicho modelo se basa en el de liderazgo compartido.

Para ello se tomará como punto referencial el modelo propuesto por John Paul Kotter, profesor emérito de liderazgo en la Escuela de Negocios de Harvard, pero adaptándolo al contexto educativo. El objetivo de este modelo es conducir de manera correcta y estratégica los procesos de cambio y transformación propuestos.

Los ocho pasos del modelo Kotter agrupados en tres bloques de acción:

- **Acciones para definir:**
 - **Paso 1: Establecer un sentido de urgencia.** Detectadas las necesidades de cambio, es preciso contar para ello la implicación de todos los componentes que intervendrán en el cambio. Para generar este interés colectivo se debe propiciar un sentimiento común de urgencia. El punto de partida será exponer las dificultades, debilidades y mejoras que necesita el centro para hacerlas propias.
 - **Paso 2: Crear coalición.** A pesar de que el cambio requiere la suma de esfuerzos colectivos, debe existir una figura de liderazgo que dirija hacia la meta que ha sido trazada. Para ello se detectarán líderes entre la Comunidad Educativa que unirán sus fuerzas como responsables directos de una correcta transformación. En este paso es fundamental que dichos líderes creen coaliciones y formen parte de la toma de decisiones.
 - **Paso 3: Desarrollar visión y estrategia.** Los objetivos son puntos a cumplir y las visiones son escenarios de una situación futura e involucra un plan más grande, acompañado de proyectos. Las visiones deben ser: imaginables, deseables, realizables, flexibles y comunicables. Para generar cambios no basta con diseñar objetivos, sino que, además, se debe contagiar la visión para que sea adaptada por todos los miembros del colectivo. De este modo no sólo se les dirá qué hacer, sino también por qué es importante hacerlo.

- **Acciones para implementar:**
 - **Paso 4: Comunicar la visión del cambio.** Una vez generado el plan de acción y definida la visión de futuro, es momento de compartir estos ideales con el resto de la Comunidad Educativa. De este modo los colaboradores no sólo sabrán qué tienen que hacer y por qué es importante hacerlo: también sabrán cómo lograrlo. Aquí la difusión es imprescindible.
 - **Paso 5: El empoderamiento.** Para ello es fundamental generar conciencia colectiva y establecer entre la comunidad la responsabilidad compartida.
 - **Paso 6: Establecer objetivos a corto plazo.** Establecer una meta lejana en el tiempo puede ser un incentivo, sin embargo, a la larga puede provocar desánimo e incluso generar desinterés. Es por ello que, para mantener la motivación, hay que diseñar pequeñas metas que representen triunfos. Esto permite que exista una evidencia tangible de los sacrificios y esfuerzos que están rindiendo frutos.
- **Acción para asegurar:**
 - **Paso 7: Consolidar los triunfos e incentivar más cambios.** Consolidar los cambios permite que, a partir de ese logro, se generen nuevos objetivos menores y de ese modo se mantenga una actitud activa. De este modo consolidamos eslabones resistentes para seguir construyendo.
 - **Paso 8: Afianzar el cambio en la cultura del Centro.** Llegados a este punto se ha alcanzado el objetivo, y no formarán parte real del proceso de transformación metodológica de trabajo hasta que se vuelva parte de la cultura del Centro y se integre dentro de su idiosincrasia como elemento identitario.

Tabla 15
Secuenciación de las acciones según modelo de Kotter

DEFINIR	1. Establecer la urgencia.	¿Por qué es necesario el cambio? ¿Dónde están nuestras dificultades y debilidades?
	2. Crear coalición.	Identificar los líderes que implementarán el cambio.
	3. Desarrollar visión y estrategia.	¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo vamos a hacerlo?
IMPLEMENTAR	4. Comunicar la visión del cambio.	Estos son los pasos que vamos a seguir.
	5. Empoderar.	Generando conciencia colectiva.
	6. Establecer objetivos.	Fijando objetivos alcanzables a corto plazo.
ASEGURAR	7. Consolidar los triunfos.	Medir y evaluar el cambio.
	8. Fortalecer el cambio.	Introducir el cambio en la cultura del Centro.

4. EPÍLOGO

«El poder transformador de la Educación»

La Educación es una potente herramienta transformadora social, y como educadores debemos tomar conciencia de la gran responsabilidad que tenemos atribuida; somos agentes imprescindibles en este proceso de cambio.

En el momento actual en el que nos encontramos, de vulnerabilidad a nivel planetario, no sólo marcado por el paso del COVID y la inestabilidad social, sino también por la crisis climática mundial en la que nos encontramos, es nuestra misión como docentes preparar a nuestro alumnado a ser resilientes frente a los grandes desafíos que el devenir les tiene preparado.

Por lo tanto, la escuela necesariamente debe ser permeable, permitiendo un flujo de entrada y salida con su entorno más inmediato. Preparar al alumnado, no sólo desde una perspectiva competencial, sino desde el valor

de pertenencia a un colectivo, sin perder de vista el cuidado de su estado emocional. No podemos olvidar de conectarlos con el medio ambiente, la naturaleza que, con tanta urgencia, necesita ahora ser atendida.

Y, por último, hacerles partícipes en la toma de decisiones para prepararlos para adoptar un papel más activo en la sociedad, desarrollando una actitud crítica ante la vida.

La educación es una de las armas más potentes y más mortíferas contra la injusticia, la tiranía, la guerra, el hambre. Muchas de las luchas que perviven en el mundo, y las que vendrán, podrían evitarse si los gobiernos, con decidida voluntad, se implicaran con más tesón en arriesgadas políticas educativas que en gastos armamentísticos. La educación, entre otras facultades propias del ser humano, nos diferencia de los animales. (Sánchez-Huete, 2008, p. 5)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Praxis.
- Barrick, M. R., y Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.
- Cabrera, O. M. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10.
- Cardesa-Salzmann, A. (2017). La agenda 2030 y los objetivos para el desarrollo sostenible: una mirada crítica sobre su aportación a la gobernanza global en términos de justicia distributiva y sostenibilidad ambiental. *Revista española de derecho internacional*, 69(1), 279-285.
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: Modelos y Factores*. Club Universitario.
- Castro Solano, A., Perugini Lupano, M^a L., Benatuil, D., y Nader, M. (2007). *Teoría y evaluación del liderazgo*. Editorial Paidós.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1998). Trait theories of personality. En *Advanced personality* (pp. 103-121). Springer US.
- Davis, G. A., y Thomas, M.A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla.
- DISFAM. (2024). *Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia (PRODISLEX)*. <https://disfam.org/prodislex/>
- Edmonds, R. R. (1982). *Programs of school improvement: An overview*.

- Edmonds, R. R. (1983). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. Michigan State University.
- Hué García, C., Esteban Serrano, J. L., Bardisa Ruiz, T., Muñoz Martínez, Y., Campo Postigo, A., Rul Gargallo, J. Villar Crtés, C., Gorosmendi Lazkano, M., Garaialde Katarain, J. C., Galvez Sánchez, M., y Torres González, M. D. (2011). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Ministerio de Educación.
- Gardner, W. L., Lowe, K. B., Moss, T. W., Mahoney, K. T., y Coglisier, C. C. (2010). Scholarly leadership of the study of leadership: A review of The Leadership Quarterly's second decade, 2000-2009. *The leadership quarterly*, 21(6), 922-958.
- Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 38-47.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., y McKee, A. (2002). *Emotionale Führung*. Econ.
- González Collado, P., Pedregal Valle, M., De la Herrán Gascón, A., y Rodríguez Herrero P. (2021). *La práctica de la Pedagogía de la muerte*. Plan lector. Universidad Autónoma de Madrid y Fundación SM.
- Kirkpatrick, S., y Locke, E. (1991). Liderazgo: ¿Importan los rasgos?. *The Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.
- Kotter, J. P., y Rathgeber, H. (2017). *¡Aquí no hacemos las cosas así!: una historia sobre el auge y la caída de las organizaciones, y cómo lograr que se reinventen*. Conecta.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- López Salazar, A., Contreras Soto, R., y Espinosa Mosqueda, R. (2012). The impact of financial decisions and strategy on small business competitiveness. *Global Journal of business research*, 6(2), 93-103.
- Maughan, B., Pickles, A., Rutter, M., y Ouston, J. (1990). Can schools change? I. Outcomes at six London secondary schools. *School effectiveness and school improvement*, 1(3), 188-210.
- Molero, F., y Morales, J. F. (2011). *Liderazgo: hecho y ficción*. Visiones actuales. Alianza.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Ecob, R., y Lewis, D. (1988). The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3(1), 3-26.
- Noain, I. (2023). Asamblea general de la ONU. Sánchez redobla en la ONU su apuesta por el multilateralismo frente a «otras opciones políticas que ven con recelo todo lo que representa». *Francia*, 18, 11.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

- ONU. (2024). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orden de 27 de junio de 2014, por la que se regula la gestión del conflicto de convivencia por el procedimiento de mediación en los centros educativos de enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 130, de 8 de julio de 2014.
- Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento. *Boletín Oficial de Canarias*, 200, de 16 de octubre de 2013.
- Peñafiel Puerto, M. (2023). ¿Qué es la dislexia? En J. Quintanal Díaz y J. C. Sánchez-Huete (coords.), *La dislexia: conocer y afrontar su problemática* (pp. 3-41). Sanz y Torres.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. MINEDUC.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Lagerweij, N. (1996). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Santillana.
- Ruiz, J. C. (2018). *El arte de pensar*. Editorial Almuzara.
- Sánchez-Huete, J. C. (2019). La sociometría como técnica de análisis para el buen funcionamiento del aula. *Educación y Futuro*, (41), 67-106.
- Sánchez-Huete, J. C. (coord.). (2008). *Compendio de Didáctica General*. CCS.
- Sánchez-Huete, J. C. (coord.). (2021). *Organización, Funcionamiento y Gestión de los Procesos Educativos*. CCS.
- Santos Guerra, M. A. (2000). Dirección escolar e innovación educativa. *En-clave pedagógica*, 2.
- Teddle, C., y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons learned From a Ten Year Study of School Effects*. Teachers College Press.
- Villafranca Gil, A. (2023). Diagnóstico e intervención personalizada. En J. Quintanal Díaz y J. C. Sánchez-Huete (coords.), *La dislexia: conocer y afrontar su problemática* (pp. 75-105). Sanz y Torres.
- Weber, G. (1971). *Innerty-City Children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The leadership quarterly*, 19(6), 708-722.

ANEXOS

Anexo I: Planilla de organización trimestral de planes y proyectos para su seguimiento

La planilla estará distribuida con los siguientes elementos:

- (1) Proyecto anual:** se iniciará cada curso escolar estableciendo un proyecto anual que estará vinculado directamente con elementos identitarios del Centro, así como su contexto más próximo. Y este será quien inspire los planes y proyectos del centro que conformarán pequeños productos.
- (2) Trimestre:** la distribución temporal vendrá determinada en tres trimestres, de acuerdo con el calendario escolar.
- (3) Plan/proyecto:** se especificarán en planes y proyectos que sustentan el Proyecto de Centro. Plan Lingüístico, Plan de Contenidos Canarios, Plan de Igualdad/Convivencia/Mediación, Plan TIC, Plan de Bienestar, Proyecto de Pensamiento Crítico, Proyecto de Oratoria, Plan TIC.
- (4) Acciones y actividades:** todas aquellas iniciativas acordadas entre los diferentes órganos de participación, así como las que proponen el Centro en consonancia a las efemérides establecidas; son las siguientes: celebración del día de los Difuntos con Halloween; Día Internacional contra la violencia de género; Festividad de Navidad; Día de la Paz; Festividad del Carnaval; Día Internacional de la Mujer; Día del Libro; y Día de Canarias.
- (5) Temporalización:** indicando el momento concreto de realización de las acciones y actividades dentro del trimestre establecido.
- (6) Recursos:** especificando los correspondientes a cada acción y actividad.
- (7) Responsables y agentes:** especificando los correspondientes a cada acción y actividad.
- (8) Indicadores e instrumentos de evaluación:** especificando los correspondientes a cada acción y actividad.

PROYECTO ANUAL: « XXX » (1)				
Trimestre: (2)				
PLAN/PROYECTO: Denominación (3)				
Acciones y actividades (4)	Temporalización (5)	Recursos (6)	Responsables y agentes (7)	Indicadores e instrumentos de evaluación (8)
CENTRO Efeméride: Denominación				
ED. INFANTIL				
ED. PRIMARIA 1er Ciclo				
ED. PRIMARIA 2º Ciclo				
ED. PRIMARIA 3er Ciclo				

Anexo II: Planilla de evaluación del proyecto

PLANES DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS	INDICADORES DE LOGRO		
		No conseguido	En proceso	Conseguido
PLAN PARA PROMOVER METODOLOGÍAS INNOVADORAS, EN EL APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS	Potenciar e implementar cambios metodológicos innovadores para la mejora de las Competencias a través de Aprendizajes basados en proyectos de trabajo, ABP.			
	Implementar el Pensamiento Crítico.			
	Impulsar el Plan Lector.			
PLAN PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Mejorar las medidas de atención a la diversidad.			

PLAN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y CLIMA ESCOLAR	Mejorar el Plan de convivencia.			
PLAN PARA LA MEJORA DE LAS NORMAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO, LA COHERENCIA EN LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS, LA EFICACIA EN LA TOMA DE DECISIONES Y GESTIÓN DEL TIEMPO	Mejorar el funcionamiento de nuestra organización, asegurando la coherencia en la distribución de las tareas, la eficacia en la toma de decisiones en las reuniones de trabajo y gestionando mejor el tiempo.			
PLAN PARA ACERCAR A LAS FAMILIAS A LA ESCUELA Y HACERLES PARTICIPES DE LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Implicar a las familias y hacerles partícipes en el proceso educativo de sus hijos/as.			
PLAN PARA POTENCIAR EL USO EFECTIVO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	Potenciar el uso de las TIC's.			

Anexo III: Cuestionario de valoración de la función directiva para profesorado

*Valoración: 1 = muy poco; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bien; 5 = muy bien.

CUESTIONARIO	VALORACIÓN
¿Consideras adecuada la planificación general del Centro?	
¿Consideras adecuada la organización del Centro?	
¿Es útil la coordinación docente realizada?	
¿Da respuesta el Equipo Directivo a las necesidades académicas planteadas?	
¿Ha mejorado la convivencia en el Centro?	
¿Ha atendido el Equipo Directivo los problemas y cuestiones planteadas?	
¿Se han resuelto con eficacia los conflictos planteados?	
¿Te sientes satisfecho o satisfecha en el Centro?	
¿Consideras adecuada la participación de la Comunidad Escolar en la vida del Centro?	
¿Consideras que el alumnado recibe suficiente ayuda y apoyo por parte del profesorado?	
OTRAS CUESTIONES O PROPUESTAS DE MEJORA:	

Anexo IV: Cuestionario de valoración de la función directiva para alumnado (4º, 5º y 6º)

Valoración: 1 = muy poco; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bien; 5 = muy bien.

CUESTIONARIO	VALORACIÓN
¿Consideras que el profesorado informa de la manera en que va a evaluar?	
¿Consideras que, en general, el profesorado te trata bien?	
¿Consideras que el Centro da respuesta a tus intereses?	
¿Ha mejorado la convivencia en tu aula?	
¿Ha mejorado la convivencia en el Centro?	
¿Consideras adecuada la participación de la Comunidad Escolar (personal laboral, familia, profesorado y alumnado) en la vida del Centro?	
¿Consideras que el alumnado recibe suficiente ayuda y apoyo por parte del profesorado?	
¿Ha atendido y dado respuesta el Equipo Directivo a los problemas y cuestiones planteadas por el alumnado?	
OTRAS CUESTIONES O PROPUESTAS DE MEJORA:	

Anexo V: Cuestionario de valoración de la función directiva para familias

Valoración: 1 = muy poco; 2 = poco; 3 = regular; 4 = bien; 5 = muy bien.

CUESTIONARIO	VALORACIÓN
¿Consideras adecuada la planificación general del Centro?	
¿Consideras adecuada la organización del Centro?	
¿Considera adecuada la atención dada por parte del profesorado?	
¿Da respuesta el Equipo Directivo a las necesidades académicas planteadas?	
¿Ha mejorado la convivencia en el Centro?	
¿Consideras adecuada la participación de la Comunidad Escolar (personal laboral, familia, profesorado, alumnado) en la vida del Centro?	
¿Cree que se ha mejorado en la participación de las familias en el Centro?	
¿Considera que el alumnado recibe suficiente ayuda y apoyo por parte del profesorado?	
¿Se han resuelto con eficacia los conflictos planteados?	
¿Te sientes satisfecho o satisfecha en el Centro?	
OTRAS CUESTIONES O PROPUESTAS DE MEJORA:	

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Iorio Fontana, C., y Sánchez Huete, J. C. (2024). El proyecto de dirección como modelo de liderazgo educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 143-193.



ARTÍCULOS

Programa de intervención con apoyo social para reducir la conducta suicida en adolescentes

Intervention Program with Social Support to Reduce Suicidal Behavior in Adolescents

ESTEFANÍA IGARTUA ESCOBAR
DIPLOMADA EN EDUCACIÓN SOCIAL. LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
CON DOBLE MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL

Resumen

El programa de intervención para adolescentes con conducta suicida se basa en el apoyo social para prevenir los suicidios para personas, entre doce y dieciocho años, que residen en el centro terapéutico RECURRA GINSO. Es un diseño cuasi experimental que utilizan test con media pre post: el inventario de depresión de Beck, la Escala de Ideación Suicida de Beck, la Escala del Sentido de Vida de Steger, y la escala Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Los resultados esperados son disminuir la conducta suicida, los niveles de depresión y de ansiedad, y aumentar la autoestima, el apoyo social y la búsqueda del sentido de vida.

Palabras clave: conducta suicida, adolescentes, sentido de vida, autoestima, apoyo social.

Abstract

The intervention programme for adolescents with suicidal behaviour is based on social support to prevent suicides among individuals aged twelve to eighteen residing in the therapeutic centre RECURRA GINSO. It is a quasi-experimental design utilizing pre-post mean tests: the Beck Depression Inventory, the Beck Scale for Suicidal Ideation, the Steger's Meaning in Life Scale, and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Expected outcomes include reducing suicidal behaviour, levels of depression and anxiety, and increasing self-esteem, social support, and the search for meaning in life.

Key words: suicidal behaviour, adolescents, meaning in life, self-esteem, social support.

1. JUSTIFICACIÓN

Uno de los desafíos críticos en la salud pública global es la Conducta Suicida (CS), con tasas de intento y suicidio consumado que han aumentado alarmantemente en los últimos cincuenta años, especialmente en jóvenes y adolescentes. Lo que conlleva graves consecuencias sociales, familiares y personales. En respuesta a este suceso trágico, los medios de comunicación y los familiares de los fallecidos responden con ocultamiento y silencio. (Gómez Tabares et al., 2019; Carmona et al., 2017). En la última década, ha habido una mayor sensibilización, y existe una creciente demanda social para abordar esta problemática. La Organización Mundial de la Salud (OMS) está fomentando que la prevención del suicidio sea una de las principales medidas de salud pública a nivel internacional, reforzando los esfuerzos en la población adolescente (OMS, 2021a).

Según la OMS, en el año 2019 se suicidaron más de 700,000 personas en todo el mundo, una de cada 100 muertes es por esta causa, siendo una proporción mayor que las muertes por VIH, conflictos bélicos y homicidios (OMS, 2021b). La proporción de muertes por suicidio en adolescentes es preocupante, siendo la cuarta causa de defunción entre jóvenes de 15 a 19 años (INE, 2021). Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2021) muestran que, en España, se produjeron 309 suicidios en jóvenes (235 hombres y 74 mujeres), siendo el suicidio en este grupo de edad la primera causa externa de mortalidad, por encima de los accidentes de tráfico. La adolescencia es una etapa crucial del ciclo vital en la que se desarrollan importantes habilidades socioemocionales, por lo que la detección temprana y la gestión de los factores de riesgo para la CS deberían ser una prioridad, especialmente para los menores con trastornos mentales que son especialmente vulnerables (Carballo et al., 2020).

Se ha prestado especial atención a la dinámica dentro de la familia, existe una estrecha relación entre entornos familiares disfuncionales y los intentos de suicidio en los adolescentes (Bahamón et al., 2018; Machell et al., 2016). La correspondencia entre los comportamientos suicidas y la familia es bidireccional, las conductas autolíticas son potentes estresores dentro del seno familiar (Fulginiti et al., 2016).

Ultimando de esta manera; la importancia de la familia en la prevención de la CS, el Apoyo Social (AS) y tener un sentido de vida como factores protectores. Por ello, el presente programa se basa en: la búsqueda de sentido, y en mejorar el apoyo familiar y social para la prevención de la conducta suicida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conducta suicida

La CS se refiere a cualquier comportamiento que tenga como objetivo la muerte del individuo y puede incluir pensamientos, planes o intentos de suicidio. Es un fenómeno complejo y multifactorial que involucra factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales (Gunnell et al., 2015).

En España, el número de suicidios ha aumentado en los últimos años, convirtiéndose en un problema de salud pública. Uno de los factores de riesgo más destacados es la enfermedad mental, especialmente los trastornos depresivos, que se encuentran en el 90% de los suicidios. Otros factores de riesgo incluyen el abuso de sustancias, la violencia doméstica, el desempleo y la falta de AS. Entre los factores de protección que ayudan a prevenir la CS se encuentran la resiliencia, el acceso a recursos sociales y de salud mental, el apoyo social y una actitud positiva hacia la vida (Baca et al., 2010; Blasco-Fontecilla et al., 2019).

Los factores de protección para abordar la CS son: (1) Apoyo Social (AS): la presencia de relaciones sociales satisfactorias. Puede proceder de amigos, familiares, profesores o miembros de la comunidad (Díaz-Castilla et al., 2020); (2) Autoestima y autoeficacia: buena autoestima y un sentido de autoeficacia positivo disminuyen las conductas suicidas. Variables que pueden ser promovidas a través de la educación, el apoyo emocional y la promoción de habilidades sociales y de resolución de problemas (García-Fernández et al., 2020); (3) Resiliencia. Los adolescentes que tienen una mayor resiliencia son menos propensos a desarrollar conductas suicidas. La resiliencia se puede mejorar mediante el fortalecimiento de habilidades sociales y de afrontamiento (González-Castro et al., 2021); (4) Acceso a servicios de salud mental, entre los servicios de se incluye terapia individual, terapia de grupo, asesoramiento y atención médica (Osa-Gómez et al., 2021); y (5) Habilidades sociales. Incluye la capacidad de comunicarse efectivamente, resolver conflictos y establecer relaciones saludables. La mejora de las habilidades sociales se logra mediante la formación en habilidades sociales y el fomento de relaciones sociales (Pérez-López et al., 2019).

2.2 Antecedentes

Para la revisión de programas que se han realizado con anterioridad, se han encontrado 4 dirigidos a adolescentes que presentan CS, llevados a cabo entre 2012 y 2017 (*tabla 1*). Todos comparten el objetivo de prevenir y disminuir la CS. Trabajan temas como la asertividad, límites, mejora de la autoestima, distorsiones cognitivas, apoyo familiar y social, ansiedad y depresión, etc.

Entre las limitaciones se encuentran la falta de programas que integren el sentido de vida, el apoyo familiar y el AS. Son terapias reducidas en tiempo y en número de pacientes. Por los motivos expuestos, el presente programa de intervención se basa en la búsqueda de sentido vital, en la mejora del apoyo familiar y social, teniendo en cuenta la autoestima y la sintomatología ansiosa y depresiva, y se trabaja de forma grupal para mejorar las relaciones interpersonales.

Tabla 1
Revisión de los programas previos

NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES Y AÑO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES QUE TRABAJAN	LIMITACIONES Y RESULTADOS
«Terapia Basada en la Mentalización para Adolescentes (MBT-A)».	(Rossouw y Fonagy, 2012).	– Mejorar la capacidad de los adolescentes para reflexionar, comprender los estados mentales de los demás, y manejar las relaciones interpersonales de manera efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> – Del total de la muestra de 80 adolescentes se evaluaron las autolesiones, la asunción de riesgos y el estado de ánimo al inicio y en intervalos de 3 meses hasta los 12 meses presentando la mayoría trastorno límite de la personalidad por lo que se dejan de lado otras patologías. – Aumentar la capacidad para comprender sus propios estados mentales y los de los demás. – Ayudar a identificar patrones de pensamiento y comportamiento problemáticos. – Fomentar la toma de decisiones conscientes y racionales basadas en una comprensión profunda de los estados mentales y las motivaciones subyacentes. – Mejorar la capacidad para manejar situaciones emocionales y relaciones interpersonales de manera efectiva. – Aumentar el insight. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mentalización. – Insight. – Enfermedad mental. – Patrones de pensamiento y comportamiento. – Toma de decisiones. – Manejo de situaciones emocionales y relaciones interpersonales. – Calidad de vida. – Síntomas psicológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Puede ser difícil para algunos adolescentes que tienen dificultades para reflexionar sobre sus estados mentales y los estados mentales de los demás. – Es una técnica especializada que requiere entrenamiento específico para los terapeutas. – Puede no ser efectiva por sí sola, por lo que puede ser necesario combinarla con otras intervenciones terapéuticas o farmacológicas. – Es una intervención eficaz para reducir las autolesiones en adolescentes con TLP pero no sabemos si en el resto de enfermedades mentales.

NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES Y AÑO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES QUE TRABAJAN	LIMITACIONES Y RESULTADOS
«Terapia Interpersonal para Adolescentes con Ideación Suicida (IPT-A)»	(Mufson et al., 2012).	<ul style="list-style-type: none"> – Reducir la ideación suicida del adolescente y mejorar su capacidad para manejar sus emociones y relaciones interpersonales de manera más efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar y comprender las emociones y pensamientos influyen en la ideación suicida. – Mejorar las habilidades de comunicación interpersonal para que construya relaciones más saludables. – Ayudar a identificar y abordar los problemas en sus relaciones interpersonales que contribuyen a su ideación suicida. – Fortalecer la capacidad para afrontar el estrés y las dificultades de manera efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> – Gestión emocional. – Conducta suicida. – Habilidades de comunicación. – Síntomas de ansiedad y estrés. – Ideas auto líticas y conductas no suicidas. – Relaciones personales. 	<ul style="list-style-type: none"> – Como enfoque de terapia relativamente nuevo, se ha investigado de manera limitada y existe poca evidencia empírica que respalde su efectividad en comparación con otros enfoques más establecidos. – La efectividad dependerá en gran medida de la relación entre el terapeuta y el paciente. – Puede ser menos efectiva en casos de ideación suicida grave o crónica, donde se necesita una intervención más intensiva y acompañada de fármacos. – Algunos adolescentes pueden tener dificultades para participar activamente en la terapia o para aplicar lo aprendido debido a la falta de motivación, la resistencia al cambio o la falta de habilidades cognitivas y emocionales.
«Programa de Atención a Personas con Ideación Suicida (PAI)»	(Jiménez-Treviño et al., 2014; García-Portilla et al., 2012).	<ul style="list-style-type: none"> – Prevenir el suicidio y ofrecer atención especializada a personas que presenten ideación suicida. 	<ul style="list-style-type: none"> – Brindar un enfoque multidisciplinario que aborde la ideación suicida y otros problemas de salud mental. – Sensibilizar y formar a profesionales de la salud. – Promover estrategias de afrontamiento saludables y la prevención de recaídas. – Informar y ofrecer apoyo a los familiares. – Proporcionar un tratamiento adecuado y personalizado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Características demográficas y clínicas de las personas atendidas. – Historial familiar de salud mental. – Factores de riesgo y protección para el suicidio. – Evaluación de los resultados de las intervenciones terapéuticas, reducción de los síntomas depresivos y el aumento del funcionamiento social y laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> – Es una iniciativa del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y se implementa en diferentes centros de salud mental y unidades de atención primaria en todo el país, pero podría impartirse en colegios, institutos y universidades. – Sólo tiene en cuenta a personas mayores de 18 años que presenten ideación suicida. – Es efectivo en la reducción de la CS en el corto plazo, se necesitan estudios a largo plazo para evaluar la eficacia del programa en la prevención del suicidio.

*Programa de intervención con apoyo social
para reducir la conducta suicida en adolescentes*

NOMBRE DEL PROGRAMA	AUTORES Y AÑO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES QUE TRABAJAN	LIMITACIONES Y RESULTADOS
«Terapia Interpersonal para Adolescentes con Riesgo de Suicidio (IPT-AS)»	(Eckshtain et al., 2017).	– Reducir el riesgo de suicidio y mejorar la calidad de vida de los adolescentes que presentan pensamientos e ideación suicida.	– Dotar de habilidades sociales. – Identificar los factores de riesgo y protección que influyen en el riesgo de suicidio.	– Estilos de comunicación. – Conducta suicida. – Habilidades sociales. – Calidad de vida.	– Es efectiva en estudios clínicos, los resultados pueden no generalizarse a otras poblaciones. – Se enfoca principalmente en abordar los factores relacionales y sociales que contribuyen al riesgo de suicidio. – Requiere que a psicólogos capacitados en esta intervención específica. – Requiere que el adolescente esté motivado y comprometido con el proceso terapéutico, algo complicado en algunos casos de adolescentes con ideación suicida.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos

El objetivo es prevenir la conducta suicida en adolescente. A partir del objetivo general se plantean los objetivos específicos:

- Mejorar la capacidad de regular las emociones y la resolución de problemas.
- Fortalecer la autoestima y mejorar la confianza para enfrentar situaciones difíciles.
- Desarrollar habilidades interpersonales y mejorar las relaciones con los demás.
- Fomentar un sentido de propósito y significado en la vida.

3.2 Tipo de diseño

Es un diseño cuasi experimental con medida pre y post. Se utiliza para evaluar el efecto de una intervención o tratamiento en un grupo. Aunque no cumple con todos los criterios de un diseño experimental puro, este enfoque permite obtener información valiosa sobre los cambios ocurridos después de la intervención.

3.3 Instrumentos de medida

- El **inventario de depresión de Beck** (BDI), evalúa la gravedad de los síntomas depresivos en adultos y adolescentes. Fue desarrollado por Beck y sus colegas en la década de 1960. Consta de 21 ítems que evalúa aspectos de la depresión, como el estado de ánimo deprimido, la culpa, la fatiga, la pérdida de interés en actividades placenteras, los cambios en el apetito y el sueño. Cada ítem puntúa en una escala de 0 a 3, según la intensidad de los síntomas experimentados durante la última semana. Muestra coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,80, lo que indica una confiabilidad adecuada (Beck, 1979).
- La **Escala de Ideación Suicida de Beck** (SSI), evalúa la intensidad y la gravedad de los pensamientos suicidas en individuos que están experimentando depresión. Consta de 21 ítems que evalúan aspectos de la ideación suicida, como la frecuencia de los pensamientos de muerte, la presencia de planes suicidas concretos, la sensación de deseo de morir y la creencia en la posibilidad de llevar a cabo el acto suicida. Tiene una consistencia interna con coeficientes alfa de Cronbach que varían entre 0.85 y 0.94. Cada ítem se puntúa en una escala de 0 a 2, según la intensidad y la frecuencia de los pensamientos suicidas experimentados en las últimas dos semanas. La puntuación total oscila entre 0 y 38, una puntuación más alta es indicativa de una mayor gravedad de la ideación suicida (Beck, 1979).
- La **Escala del Sentido de Vida de Steger** (SPS), evalúa el sentido de vida y su importancia en la vida. Fue desarrollada por Steger y sus colegas en 2006. Muestra unos coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre 0.85 y 0.90. Consta de 10 ítems que evalúan aspectos

del sentido de vida, como la búsqueda activa de sentido, la sensación de que la vida tiene un propósito y significado, y la conexión con algo trascendental. Los ítems se presentan en formato de afirmaciones y los participantes deben indicar su grado de acuerdo en una escala de siete puntos, que va desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo» (García Alandete et al., 2020).

- La **escala MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support)**. Fue desarrollada por Zimet, Dahlem, Zimet y Farley en 1988 y ha sido traducida y validada en varios idiomas. Evalúa la percepción de apoyo social percibido de tres fuentes diferentes: apoyo familiar, apoyo de amigos y apoyo significativo. Muestra una consistencia interna con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre 0.80 y 0.95. Consta de 12 ítems, con 4 ítems para cada una de las tres fuentes de apoyo social. Los participantes indican el grado de acuerdo en una escala de 7 puntos, que va desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo». Se obtiene puntuaciones separadas para cada una de las tres dimensiones (D'Arrigo y Reppold, 2016).

3.4 Población Diana

Adolescentes, entre doce y dieciocho años, que residen en el centro terapéutico RECURRA GINSO, se consideran un grupo reducido de un máximo de diez personas. Además, podrán participar las familias, parejas y amigos de los participantes, siendo un total de cuatro acompañantes por cada participante. Este grupo podrá participar en todas las actividades del programa.

3.5 Acciones y Tareas Vinculadas a los Objetivos Específicos

En la tabla se muestran las acciones relacionadas con los objetivos específicos.

Tabla 2
Acciones y Tareas vinculadas a objetivos específicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACCIÓN	TAREAS
1. Mejorar la capacidad de regular las emociones y la resolución de problemas.	1.1 Informar sobre los objetivos que se van a trabajar, presentación de los participantes, crear sentimientos de confianza, pertenencia y cohesión. 1.2 Dar a conocer que es la regulación emocional. 1.3 Expresar e identificar sentimientos y emociones. 1.4 Integrar y aceptar las emociones que genera pensar en la muerte. 1.5 Disminuir los niveles de ansiedad.	– Mi mapa vital. Actividad 1. – Pensamientos que encadenan. Actividad 2. – Retomar el vuelo. Actividad 3.
2. Fortalecer la autoestima y mejorar la confianza para enfrentar situaciones difíciles.	2.1 Trabajar sobre el auto concepto y la autoestima.	– Retomar el vuelo. Actividad 3. – El bosque interior. Actividad 4.
3. Desarrollar habilidades interpersonales efectivas y mejorar la calidad de las relaciones con los demás.	3.1 Dotar de habilidades sociales.	– El bosque interior. Actividad 4. – Pensamientos que encadenan. Actividad 2. – Regalos cotidianos. Actividad 5.
4. Fomentar un sentido de propósito y significado en la vida.	4.1 Conocer los dones y capacidades. 4.2 Buscar un sentido de vida.	– El bosque interior. Actividad 4. – Retomar el vuelo. Actividad 3.
5. Prevenir futuros episodios de conducta suicida.	5.1 Promover pensamientos positivos.	– El bosque interior. Actividad 4. – Retomar el vuelo. Actividad 3. – Regalos cotidianos. Actividad 5. – El placer de aterrizar. Actividad 6.

4. DISEÑO DEL PROGRAMA

4.1 Desarrollo de las sesiones

El programa de intervención (*tabla 3*) consta de seis actividades que van incorporadas en tres sesiones, con una duración de dos horas. En total, se

dedicarán doce horas al programa, con descansos de quince minutos. Esto se hace para evitar una saturación emocional en los participantes y brindarles tiempo para desconectar y relajarse, fomentando así la interacción entre los participantes.

La persona encargada de proporcionar el programa es un terapeuta con la debida formación específica en CS, ayudado por un psicólogo especializado en la Terapia Interpersonal (IPT). En caso de que algún participante se removiera se cuenta con un psicólogo para ser atendido de manera individual.

Tabla 3
Resumen de las actividades del programa de intervención

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS	Nº SESIÓN Y NOMBRE	Nº ACTIVIDAD Y NOMBRE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES
Falta de introspección, que conlleva distorsiones cognitivas y pensamientos negativos.	Identificar y modificar los pensamientos distorsionados que contribuyen a la ideación suicida y CS.	Taller de presentación, compartir el mapa de vida y completar los cuestionarios.	Sesión 1. Ave fénix.	1. Mi mapa vital.	Los participantes reciben una introducción sobre los objetivos a trabajar y se les entrega un cuaderno y una carpeta con la información. Se realiza una presentación para conocerse con una forma adaptada de la línea de vida, donde los participantes dibujan un mapa de su vida, incluyendo hitos importantes, lugares significativos y personas que han sido importantes en su vida, y luego comparten sus mapas con el grupo. Se entregan los cuestionarios para medir el estado de ánimo y las actitudes de los participantes. Esta actividad puede ser útil para que los participantes comprendan mejor su propia vida y la de los demás, lo que puede ayudar a construir relaciones más sólidas y significativas en el grupo.	180 minutos.	Cuaderno y carpeta, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, test, fichas, folios, papel continuo, y rotuladores.

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS	Nº SESIÓN Y NOMBRE	Nº ACTIVIDAD Y NOMBRE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES
Falta de habilidades sociales y de reconocimiento emocional.	Mejorar la capacidad de regular las emociones y la resolución de problemas.	Lectura del cuento «Elefante encadenado» análisis funcional de la CS.	Sesión 1. Ave fénix.	2. Pensamientos que encadenan.	Se busca que los participantes identifiquen sus pensamientos y distorsiones cognitivas para poder modificarlas con el cuento del «Elefante Encadenado» de Jorge Bucay para hablar sobre la indefensión aprendida y la limitación que uno se impone a sí mismo por creencias erróneas. Se les pide que anoten sus distorsiones cognitivas. Luego, se les pide que cuestionen su validez, busquen evidencias contrarias, encuentren alternativas y practiquen la nueva forma de pensar. Se recomienda que familiares, parejas y amigos ofrezcan alternativas de pensamiento, y se realiza un roll playing para practicar diferentes frases y pensamientos en la misma situación.	180 minutos.	Una sala, sillas, mesas, bolígrafos, fichas, cuento del «Elefante encadenado», ordenador y altavoces para reproducir música.
Baja autoestima y poca confianza en sí mismos, en el mundo y en los demás.	Fortalecer la autoestima y mejorar la confianza para enfrentar situaciones difíciles.	Informar y dar psicoeducación sobre los factores de riesgo y protección frente a la CS. Lectura del cuento del «Ave fénix».	Sesión 1. Ave fénix.	3. Retomar el vuelo.	Se realiza una pregunta para conocer su actitud frente a la muerte. Después se recoge la información y se proyecta una presentación de Power Point donde se explica, con un lenguaje sencillo y fácil de comprender, los factores de protección y de riesgo del suicidio, mitos y realidades. Para trabajar la resiliencia y la autoestima se procede a la lectura del cuento «El ave fénix» de Oscar Wilde.	180 minutos.	Una sala, sillas, mesas, bolígrafos, cuento del Ave fénix, fichas y folios.

*Programa de intervención con apoyo social
para reducir la conducta suicida en adolescentes*

IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS	Nº SESIÓN Y NOMBRE	Nº ACTIVIDAD Y NOMBRE	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	DURACIÓN	MATERIALES
Falta de habilidades y estrategias. Establecer redes sociales positivas.	Desarrollar habilidades interpersonales efectivas y mejorar la calidad de las relaciones con los demás.	Explicación y guía de la visualización.	Sesión 2. Renacer.	El bosque interior.	Se busca que los participantes descubran su propósito de vida a través de un ejercicio de visualización en el que se imaginan viviendo su vida ideal y alcanzando sus metas. Realizan un ejercicio de visualización en, donde se encuentran con una versión más sabia y experimentada de sí mismos que les habla sobre su propósito de vida. Al finalizar, se les pide que dibujen cómo sería ese bosque en el que pueden descansar y estar en armonía. Este ejercicio es útil para conectar con uno mismo y acercarse al propósito vital.	180 minutos.	Una sala, sillas, mesas, bolígrafos, fichas, ordenador y altavoces.
Buscar un sentido vital y conocer los dones.	Fomentar un sentido de propósito y significado en la vida.	Ejercicio de agradecimiento.	Sesión 2. Renacer.	5. Regalos cotidianos.	Se proponen diferentes ejercicios de agradecimiento para llevar a cabo en terapia grupal o en casa. El agradecimiento consiste en centrarse en lo positivo y reconocer lo bueno en nuestras vidas, lo que puede mejorar la autoestima y tener un impacto positivo en la salud mental. Se sugieren actividades como la constelación de la autoestima, la escritura de cartas de apreciación y el diario de gratitud, que pueden ayudar a aumentar la autoestima al enfocarse en las cualidades positivas de cada persona y escuchar los cumplidos y elogios de los demás miembros del grupo.	180 minutos.	Una sala, sillas, mesas, bolígrafos, fichas, papel continuo, pinturas, lápices, gomas de borrar, rotuladores y folios.
Falta de esperanza y una percepción de mala calidad de vida.	Prevenir futuros episodios de CS y mejorar la calidad de vida.	Negociar sobre problemas cotidianos.	Sesión 3. Evaluación programa y cierre.	6. El placer de aterrizar.	Mejorar las relaciones interpersonales mediante la técnica de negociación colaborativa, que permite trabajar juntos para resolver un conflicto y fortalecer las relaciones y la comunicación entre los participantes y sus acompañantes. Se les pide que identifiquen un conflicto y que trabajen en equipo para encontrar una solución satisfactoria para todos. Al finalizar, intercambian los problemas para ver las soluciones encontradas. Finalmente, se vuelven a pasar los test para evaluar el estado emocional y la autoestima, así como la efectividad del programa.	180 minutos.	Una sala, sillas, mesas, bolígrafos y test.

4.2 Desarrollo de una actividad del programa

4.2.1 Sesión 2. Renacer: Actividad 5. Regalos cotidianos

Se plantean actividades, para realizar en la terapia grupal y en casa, de agradecimiento. Investigaciones recientes han demostrado que el agradecimiento mejora la autoestima y tiene un impacto positivo en la salud mental, es una herramienta efectiva para mejorar el bienestar emocional y psicológico (Emmons et al., 2011).

Se comienza con el ejercicio de reconocimiento de logros: cada participante comparte un logro personal y los demás brindan retroalimentación positiva y lo felicitan por su logro. Esto ayuda a aumentar la autoestima al reconocer y celebrar los éxitos personales. A continuación, se realiza la constelación de la autoestima: los miembros de cada grupo crean una constelación en una hoja a la que tienen que dar un alias y escriben sus nombres en las hojas. Luego, cada uno escribe una cosa positiva acerca de sí mismo y la coloca en su estrella. Esto ayuda a aumentar la autoestima al enfocarse en las cualidades positivas de cada persona.

La tercera actividad consiste en escribir las cartas de aprecio: escriben cartas de aprecio y reconocimiento para sus acompañantes y compañeros. Luego, las cartas se intercambian y se leen en voz alta. Esto puede ayudar a aumentar la autoestima al escuchar los elogios y la apreciación de los demás. Para terminar, se realiza la actividad del espejo positivo, los miembros del grupo se sientan en círculo y se turnan para decir algo positivo acerca de la persona sentada a su derecha. Esto ayuda a aumentar la autoestima al escuchar los cumplidos y los elogios de los demás.

Se les manda para casa realizar un diario de gratitud donde anotan tres cosas positivas cada día. Los miembros pueden compartir sus experiencias y reflexiones sobre cómo la práctica de la gratitud ha mejorado su autoestima.

Recursos

No cuenta con financiamiento de ninguna institución pública o privada, los costos serán asumidos por la entidad, asociación o empresa. Se estima un total de 2.867 € en total. Los gastos se encuentran detallados en el Anexo 3. Se destaca la necesidad de contar con dos psicólogos sanitarios, capaci-

tados en el manejo de comportamiento suicida en adolescentes. Es necesaria la formación especializada en Terapia Interpersonal (IPT). El programa incluye componentes que pueden modificarse, lo que permite brindar ayuda personalizada e individual si algún participante se ve afectado. Un profesional proporcionará apoyo durante las actividades.

Cronograma

Tiene una duración de 6 semanas, durante los meses de septiembre y octubre. Cada actividad se lleva a cabo semanalmente y tiene una extensión de dos horas, con una pausa de quince minutos.

Tabla 4
Cronograma

SESIONES	SEPTIEMBRE				OCTUBRE	
	1 ^a semana	2 ^a semana	3 ^a semana	4 ^a semana	1 ^a semana	2 ^a semana
1						
2						
3						
4						
5						
6						

4.3 Evaluación del Programa y del proceso

Se realizan dos tipos de evaluación: la evaluación del proceso (*Anexo V*) durante y la evaluación de los resultados. En la Tabla 5 se presenta el proceso de evaluación.

Tabla 5
Indicadores de la evaluación del proceso

ACCIONES	INDICADOR 1	INDICADOR 2	INDICADOR 3
1. Informar de las características del programa y presentación de cada uno de los participantes, para fomentar la cohesión y la confianza.	Inscritos vs asistentes.	Dudas resueltas satisfactoriamente vs preguntas planteadas	Nº de hitos escritos en el mapa de vida.
2. Expresar e identificar distorsiones cognitivas.	Nº de intervenciones realizadas por los asistentes relativas a la explicación frente al número total de asistentes.	Dudas resueltas satisfactoriamente vs preguntas planteadas.	Nº de distorsiones cognitivas anotadas.
3. Trabajar sobre el auto concepto y la autoestima.	Nº de preguntas contestadas sobre el cuento de <i>El ave fénix</i> .	Dudas resueltas satisfactoriamente vs preguntas planteadas.	
4. Dotar de habilidades sociales.	Dudas resueltas satisfactoriamente versus preguntas planteadas.	Grado de implicación en la tarea de visualización.	Grado de participación en el dibujo del bosque interior.
5. Conocer los dones y capacidades.	Nº de cartas de agradecimientos escritas.	Grado de implicación en la tarea del diario de gratitud.	Nº de estrellas en la constelación de la autoestima.
6. Promover pensamientos positivos y llegar a acuerdos.	Grado de implicación de los participantes.	Tiempo en conseguir ponerse acuerdo.	Nº de intervenciones por participantes.

4.3.1 Análisis de datos

Se realizan los siguientes análisis con el programa SPSS:

1. Análisis descriptivo para las variables relevantes: las puntuaciones en BDI, SSI, SPS y MSPSS. Examinar la distribución de los datos y obtener una comprensión inicial de los puntajes promedio, la variabilidad y cualquier patrón estadísticamente significativo.
2. Prueba t de Student o la prueba de Wilcoxon, para comparar las puntuaciones pre y post: intervención en BDI, SSI, SPS y MSPSS. Determina si hay cambios significativos en estas variables después de la intervención.

3. Correlaciones entre las diferentes variables utilizando el coeficiente de correlación de Pearson o el coeficiente de correlación de Spearman. Se investiga si existe una correlación entre los niveles de depresión y la ideación suicida, o si hay una asociación entre la autoestima y el apoyo social percibido. Ayuda a comprender las relaciones entre las variables.
4. Análisis de regresión para examinar la relación entre las variables independientes (como la participación en el programa, la inclusión de familiares y amigos) y las variables dependientes (CS, depresión, autoestima, apoyo social y búsqueda del sentido de vida). Sirve para conocer que variables independientes son predictores significativos de los cambios observados en las variables dependientes.
5. Análisis de comparación de grupos: hay grupos distintos (adolescentes con diferentes diagnósticos psiquiátricos y diferencia de sexo), se realiza un análisis de varianza (ANOVA) o pruebas no paramétricas para comparar los cambios en las variables de interés entre los grupos.

4.3.2 Resultados

Los resultados tras la realización programa: (1) Reducción de la conducta suicida: disminución en los pensamientos suicidas, intentos de suicidio y comportamientos autolesivos; (2) Disminución de la depresión: disminución de la tristeza, la apatía, la desesperanza y otros síntomas asociados con la depresión; (3) Aumento de la autoestima. A través de estrategias y actividades que fortalecen la confianza, mejoran su percepción y desarrollan una imagen más positiva; y (4) Mejora del apoyo social. Los participantes se sientan más respaldados y conectados con sus familiares. Esto incluye la mejora de las habilidades de comunicación, la construcción de relaciones sólidas y la identificación de fuentes de apoyo.

Es importante tener en cuenta que los resultados pueden variar según la implementación y adaptación específica del programa, así como la dedicación y participación de los adolescentes. Es recomendable realizar un seguimiento a largo plazo para evaluar los efectos y ajustar el programa.

4.3.3 Discusión

Este trabajo de intervención se diferencia de los programas anteriores, en la especificidad de objetivos dirigidos a la mejora de la autoestima, en la búsqueda del sentido vital y en la participación social, fomentando el AS percibido y recibido y la cohesión grupal para facilitar la confianza y mejorar las relaciones interpersonales.

Las actividades se caracterizan por su flexibilidad y apertura, participan hombres y mujeres. Se proporcionan técnicas para aplicar fuera del programa, y son beneficiosas para reducir el estrés, acrecentar la autoestima y reducir los sentimientos de angustia y desesperanza.

Es importante destacar la falta de programas de ayuda psicológica para adolescentes considerando las estadísticas de suicidio en España. Por consiguiente, este programa de intervención fue desarrollado para abordar esta necesidad.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Este trabajo de intervención se diseñó con la finalidad de apoyar a los adolescentes con CS, y no tienen suficiente apoyo psicológico ni AS. Se eligió esta población para prevenir la CS y que no se agrave la sintomatología depresiva, viendo necesario reducir estos síntomas y encontrar un sentido de vida, mejorar la confianza, la autoestima y la forma de relacionarse, y tener una visión más esperanzadora del mundo.

La CS es un asunto social sin resolver, a pesar de ser una cuestión que impacta a una gran cantidad de personas. Durante el confinamiento el número de casos no disminuyó. Las conductas suicidas aumentaron debido al aumento de la depresión, ansiedad y el estrés. Algunos informes sugieren un aumento en las tasas de suicidio, hay estudios mixtos y es difícil establecer una relación directa entre la pandemia y los suicidios. Algunos estudios encontraron un aumento en los suicidios entre adolescentes durante la pandemia (Taquet et al., 2021; OMS, 2021; Pirkis et al., 2021).

Se requieren intervenciones y programas preventivos para reducir la CS y brindar apoyo a los jóvenes con el objetivo de promover un funcionamiento saludable en todas las esferas de la vida y fomentar un desarrollo integral.

A medida que se investigaba y desarrollaba el marco teórico, surgieron restricciones, tales como la falta de antecedentes de programas de intervención en grupo relacionados con el uso de técnicas que incluyan la participación de familiares, parejas y amigos, y la falta de programas que incluyan la variable del sentido vital.

En limitaciones nos encontramos con los instrumentos de medida que se basa en autorreportes, sujetos a sesgos y a la interpretación subjetiva. Las escalas evalúan constructos complejos y multifacéticos. Evalúan la percepción de depresión, sentido de vida, CS y AS, y no la cantidad o calidad real de estas variables. Las respuestas estén influenciadas por el contexto, la personalidad, el estado de ánimo y otros factores individuales.

Como limitaciones destaca la cantidad limitada de sesiones para los objetivos establecidos, demandan más tiempo para implementarse y lograr resultados duraderos, y la exclusión de algunos adolescentes debido a su edad. Se añade la falta de acceso, sólo acuden los adolescentes que residen en Recurra Ginso. Algunos adolescentes pueden sentir que buscar ayuda es una señal de debilidad. El programa no aborda todos los factores de riesgo y de protección individuales que pueden estar contribuyendo a la CS. Se añade la falta de compromiso y la necesidad de una participación activa. Si los adolescentes no están dispuestos a participar, el programa es menos efectivo. Y por último el estigma en torno a la salud mental puede hacer que los adolescentes se sientan avergonzados o reacios a buscar ayuda (O'Connor y Kirtley, 2018; Pirkis y Blood, 2019).

Además, se consideran algunas mejoras para futuras intervenciones, como monitorear a los participantes en sesiones de grupo o individuales con el objetivo de mejorar los síntomas y reducir el riesgo.

Es fundamental que los programas consideren la inclusión de la terapia familiar sistémica. El apoyo social y familiar tiene un efecto positivo en la reducción de la CS. La familia, amigos y otros miembros de la comunidad brindan un apoyo emocional que ayuda a prevenir el aislamiento y la soledad, así como promueven un sentido de pertenencia y bienestar (Beautrais et al., 2019; Marco et al., 2019).

Es importante destacar que, a pesar del creciente interés y preocupación por el suicidio en la sociedad, se requiere un esfuerzo considerable para mejorar y crear programas especializados en la prevención y tratamiento de la conducta suicida en adolescentes.

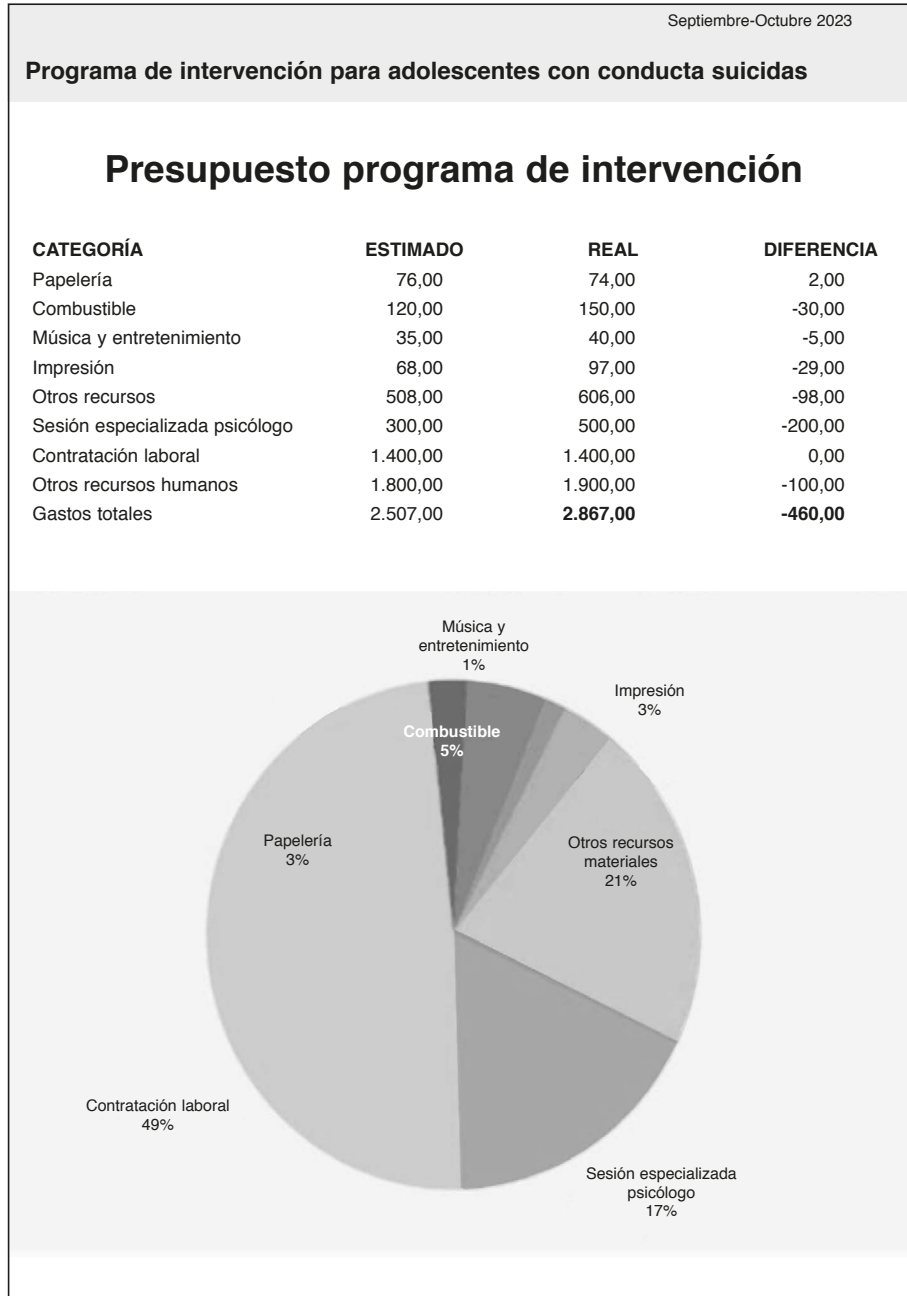
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baca-García, E., Pérez-Rodríguez, M., Keyes, K., Oquendo, M., Hasin, D., y Grant, B. (2010). Suicidal ideation and suicide attempts among Hispanic subgroups in the USA. *Psychological Medicine*, 40(10), 1643-1651. <https://doi.org/10.1017/S0033291709992020>
- Bahamón, M., Alarcón-Vásquez, Y., Trejos, A., Reyes, L., Uribe, J., y García, C. (2018). Prácticas parentales como predictoras de la ideación suicida en adolescentes colombianos. *Psicogente*, 21, 50-61. <https://doi.org/10.17081/psico.21.21.2885>
- Beautrais, A., Gibb, S., Faulkner, A., Fergusson, D. M., y Mulder, R. T. (2019). Apoyo a las familias en duelo por suicidio. *Archivos de Investigación del Suicidio*, 23(4), 575-592. doi:10.1080/13811118.2018.1486952
- Beck, A. T., Kovacs, M., y Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 343-352. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.343>
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Ranieri, W. F. (1988). *Escala para la ideación suicida de Beck*. TEA Ediciones.
- Blasco-Fontecilla, H., Artieda-Urrutia, P., Berenguer-Elias, N., Garcia-Vega, J. M., Fernandez-Rodriguez, M., y Garcia-Parés, G. (2019). Suicide attempts and self-injurious behaviour in a Spanish prison population. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 30(6), 978-992. <https://doi.org/10.1080/14789949.2019.1639846>
- Carballo, J., Llorente, C., Kehrmann, L., Flamarique, I., Zuddas, A., Purper-Ouakil, D., y Arango, C. (2020). Factores psicosociales de riesgo de suicidalidad en niños y adolescentes. *Psiquiatría europea de niños y adolescentes*, 29(6), 759-776. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2020.05.003>
- Carmona, J., Carmona, D., Maldonado, N., Rivera, C., Fernández, O., Cañón, S., Alvarado, S., Jaramillo, J., Narváez, M., Fandiño, D., Vélez, D., y Velásquez, H. (2017). *El suicidio y otros comportamientos autodestructivos en jóvenes universitarios de Colombia y Puerto Rico: acciones, interacciones y significaciones*. Editorial Universidad de Manizales.
- D'Arrigo Busnello, E., y Reppold, C. T. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Soporte Social Percibido. *Psicologia, reflexão e Crítica*, 29, 10.
- Díaz-Castilla, C., Martínez-Ferrer, B., y Ballester-Arnal, R. (2020). Factores de riesgo y protección en la conducta suicida adolescente: revisión sistemática. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 18(1), 1-20.
- Eckstain, D., Kuppens, S., Ugueto, A. M., y Weisz, J. R. (2017). RCT of a Family-Based Treatment for Adolescents with Suicidal Ideation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(11), 1266-1274. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12770>

- Emmons, R. A., y Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. En K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, y M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. Oxford University Press.
- Fernández-Serrano, M. J., Barriuso-Lapresa, L., Miguélez-Fernández, C. y Fernández-Hermida, J. R. (2021). Eficacia de intervenciones basadas en internet para la prevención y tratamiento de la conducta suicida: una revisión sistemática y metaanálisis. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 14(2), 94-110. doi: 10.1016/j.rpsm.2019.07.003
- Fulginiti, A., Rice, E., Hsu, H., Rhoades, H., y Winetrobe, H. (2016). Risky Integration. *Crisis, the Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 37(3), 184-193. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000392>
- García-Fernández, L., Romero-Ferreiro, V., López-Rodríguez, M. M., Rodríguez-Testal, J. F., y Bringas-Molleda, C. (2020). Autoestima y autoeficacia como factores protectores frente a la ideación suicida en adolescentes: el papel mediador de la depresión. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 123-135. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.333>
- García-Portilla, M. P., Sáiz, P. A., Bousoño, M., Bobes, J., y Grupo de Trabajo sobre Suicidio de la Sociedad Española de Psiquiatría. (2010). Programa de Atención a Personas con Ideación Suicida (PAI). *Psiquiatría Biológica*, 17(5), 195-201. [https://doi.org/10.1016/S1134-5934\(10\)70052-3](https://doi.org/10.1016/S1134-5934(10)70052-3)
- Gómez, A., Núñez, C., Caballo, V., Agudelo, M., y Grisales Aguirre. (2019). Factores de riesgo y predictores asociados a la conducta suicida en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 27(3), 391-413.
- Gunnell, D., Eddleston, M., y Phillips, M. R. (2015). Konradsen F. The global distribution of fatal pesticide self-poisoning: systematic review. *BMC Public Health*, 15, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1862-x>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Defunciones por suicidios*. Año 2019. <https://ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=7933&capsel=7942>
- Jiménez-Treviño, L., Saiz, P. A., García-Portilla, M. P., Blasco-Fontecilla, H., Fernández-Navarro, P., Bobes, J., y Baca-García, E. (2014). Evaluación de la eficacia del Programa de Atención a Personas con Ideación Suicida (PAI) en España. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 7(1), 27-33. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2013.10.001>
- Machell, K., Rallis, B., y Esposito-Smythers, C. (2016). Family environment as a moderator of the association between anxiety and suicidal ideation. *Journal of Anxiety Disorders*, 40, 1-7.
- Marco, J. H., García-Alandete, J., y Pérez, S. (2019). Influencia del apoyo social en la ideación suicida y los intentos de suicidio en pacientes con depresión: una revisión sistemática y metanálisis. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 19(1), 37-47. doi: 10.1016/j.ijchp.2018.10.003

- Mufson, L., Dorta, K., Wickramaratne, P., Nomura, Y., Olfson, M., y Weissman, M. (2012). A randomized effectiveness trial of interpersonal psychotherapy for depressed adolescents. *Archives of general psychiatry*, 61(6), 577-584. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.61.6.577>
- O'Connor, R. C. y Kirtley, O. J. (2018). El modelo motivacional-volitivo integrado de la conducta suicida. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 373(1754), 20170268. doi: 10.1098/rstb.2017.0268
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021b). *Suicide Worldwide in 2019*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>
- Organización Mundial de la Salud. (2021a). *Live life: an implementation guide for suicide prevention in countries*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341726>
- Organización Mundial de la Salud. (2021b). *COVID-19 disrupting mental health services in most countries, encuesta de la OMS*. <https://www.who.int/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Osa-Gómez, P., de la Fuente, L., Castro, J., García-Álvarez, L., y Fonseca-Pedro, E. (2021). Protective factors against suicidal behaviour in adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2365. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052365>
- Pérez-López, A., Delgado, C., Sánchez-Sánchez, F., y García-Montes, J. M. (2019). Factors associated with suicidal behaviour in adolescents: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 16(12), 2127. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122127>
- Pirkis, J., y Blood, R. W. (2019). El suicidio y los medios de comunicación. Parte I: Reportaje en medios de no ficción. *Crisis*, 40(2), 76-84. doi: 10.1027/0227-5910/a000574
- Pirkis, J., John, A., Shin, S., DelPozo-Banos, M., Arya, V., Analuisa-Aguilar, P., y Spittal, M. J. (2021). Tendencias de suicidio en los primeros meses de la pandemia de COVID-19: un análisis de series temporales interrumpidas de datos preliminares de 21 países. *The Lancet Psychiatry*, 8(7), 579-588. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00168-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00168-3)
- Rossouw, T., y Fonagy, P. (2012). Mentalization-based treatment for self-harm in adolescents: a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(12), 1304-1313. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.09.018>
- Taquet, M., Luciano, S., Geddes, J. R., y Harrison, P. J. (2021). Asociaciones bidireccionales entre COVID-19 y trastorno psiquiátrico: casos de COVID-19 en los Estados Unidos. *The Lancet Psychiatry*, 8(2), 130-140. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30462-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30462-4)
- Wilde, O. (1888). *El Príncipe Feliz y otros cuentos*. Londres, Reino Unido: David Nutt.

ANEXO 1: PRESUPUESTO PARA LOS RECURSOS MATERIALES



Gastos Recursos materiales

Material papelería

CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
Papeles de colores	6,00	5,00	● 1,00
Tijeras	10,00	7,00	● 3,00
Folios	15,00	12,00	● 3,00
Papel continuo	15,00	20,00	● 5,00
Bolígrafos	10,00	8,00	● 2,00
Rotuladores	20,00	22,00	● 2,00
	0,00	0,00	● 6,00
	0,00	0,00	● 0,00
Total material papelería	76,00	74,00	● 2,00

Combustible

CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
Combustible trayecto (10 euros trayecto, 12 trayectos)	120,00	150,00	● -30,00
Total combustible	120,00	120,00	-30,00

Música y entretenimiento

CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
Altavoces con conexión bluetooth	35,00	40,00	● -5,00
			● 0,00
			● 0,00
Total de la música y el entretenimiento	35,00	40,00	-5,00

Impresión

CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
Impresión tarjetas	20,00	30,00	● -10,00
Impresión sesiones	8,00	7,00	● 1,00
Impresión cuadernillos	40,00	60,00	● -20,00
Total Impresión	68,00	97,00	-29,00

Otros

CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
Cuestionarios	500,00	600,00	
Pañuelos desechables	8,00	6,00	● 2,00
	0,00	0,00	● 0,00
	0,00	0,00	● 0,00
Total otros	508,00	606,00	2,00

ANEXO 2: PRESUPUESTO PARA LOS RECURSOS HUMANOS

Gastos Recursos humanos			
Compañeros psicólogos			
CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
Psicólogo de apoyo	300,00	500,00	-200,00
Total compañeros psicólogos	300,00	500,00	-200,00
Cotratación laboral			
CATEGORÍA	ESTIMADO	REAL	DIFERENCIA
2 Psicólogos a jornada parcial	1.400,00	1.400,00	0,00
Total contratación laboral	1.400,00	1.300,00	0,00
Total de otros gastos recursos humanos	1.800,00	1.900,00	-200,00

ANEXO 3: CUESTIONARIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

Ficha de participación: Hoja de Firmas

PARTICIPANTE	NOMBRE Y APELLIDOS	Nº DE ACOMPAÑANTES	FECHA	FIRMA
1				

Ficha Grado de Implicación del Participante

Valora cada categoría y al final calcula la media de las tres categorías.

CATEGORÍA	1 - 3 MEJORABLE	4 - 6 ADECUADO	7 - 8 MUY BUENO	9 - 10 EXCELENTE	PUNTUACIÓN DE CADA CATEGORÍA
Actitud	El participante se muestra reacio a la dinámica, negándose a realizarla y ajeno a ella.	El participante se incluye en la dinámica, y atiende, pero no realiza aportaciones.	El participante se muestra abierto a la dinámica y realiza algunas aportaciones.	El participante recibe la dinámica con iniciativa, animando al resto a involucrarse y realizando aportaciones.	
Aportaciones	No se incluye y no realiza aportaciones.	Se incluye y escucha las aportaciones de los demás, pero no realiza aportaciones propias.	Realiza aportaciones propias, haciéndose escuchar.	Realiza aportaciones propias y anima al resto a tomar parte en la dinámica.	
Habilidades sociales	No muestra respeto hacia opiniones contrarias a la suya, intenta imponer su punto de vista.	Muestra respeto hacia los demás, pero presenta dificultades a la hora de compartir su opinión.	Muestra una actitud respetuosa, y comparte sus opiniones de manera eficaz, demostrando buenas habilidades.	Se muestra respetuoso hacia otros puntos de vista y busca el trabajo en equipo de manera adecuada.	
TOTAL					

Ficha de Conocimiento sobre factores de riesgo y protección frente a la conducta suicida

Contesta las siguientes afirmaciones según el nivel de acuerdo o desacuerdo:

«He oído hablar sobre los factores de riesgo y protección frente a la conducta suicida y conozco cuales son».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Siento que puedo contra mis problemas a mi familia y amigos y cuento con su apoyo».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo

*Programa de intervención con apoyo social
para reducir la conducta suicida en adolescentes*

«Soy consciente de la utilidad que tiene tener factores de protección para reducir la conducta suicida día».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Soy consciente de que los factores de riesgo pueden aumentar la conducta suicida día».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo

Ficha de nivel de apoyo percibido en el grupo

Contesta las siguientes afirmaciones según el nivel de acuerdo o desacuerdo:

«Me siento apoyado/a cuando comparto mis opiniones con el resto del grupo».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Dentro del grupo hay personas con las que me siento cómoda/a expresando mis emociones».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«El grupo representa un lugar seguro al que acudir cuando lo necesito».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo

ANEXO 4: CUESTIONARIOS PARA LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Ficha de utilidad del programa

Contesta las siguientes afirmaciones según el nivel de acuerdo o desacuerdo:

«¿En qué medida consideras que el programa puede resultar beneficioso para ti en tu día a día?».	1 Nada	2 Poco	3 Suficiente	4 Bastante	5 Mucho
«¿En qué medida crees que podrás aplicar lo aprendido durante el programa?».	1 Nada	2 Poco	3 Suficiente	4 Bastante	5 Mucho

«Rosenberg Self-Esteem Scale» (RSES)

1. En general, estoy satisfecho(a) conmigo mismo(a).
2. A veces me siento inútil.
3. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo(a).
4. A veces me siento que no soy bueno(a) en nada.
5. Estoy orgulloso(a) de lo que he logrado.
6. A veces me siento avergonzado(a) de mí mismo(a).
7. Tengo una actitud positiva hacia mis habilidades y capacidades.
8. A veces me siento como si no fuera bueno(a) para nada.
9. En general, me gustaría mí mismo(a).
10. A veces siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso(a).

Escala de Sentido de Vida de Steger

1. He descubierto un propósito o un sentido para mi vida.
2. Vivo una vida significativa.
3. Mi vida tiene un sentido claro y definido.
4. En mi vida, tengo una idea clara de lo que quiero lograr.
5. Mi vida tiene un sentido y propósito.
6. Entiendo mi lugar en la vida.
7. Me siento positivamente acerca de mi vida.
8. He hecho planes concretos y he tomado medidas para lograr lo que quiero en la vida.
9. Siento que he encontrado un significado en mi vida.
10. Estoy satisfecho con mi vida.

Ficha de Conocimiento Adquiridos

Contesta las siguientes afirmaciones según el nivel de acuerdo o desacuerdo (1 el nivel máximo de desacuerdo y 5 el nivel máximo de acuerdo):

Antes de la formación

«Tengo conocimiento sobre la CS».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
-----------------------------------	---------------------------	-----------------	--	-----------------	------------------------

*Programa de intervención con apoyo social
para reducir la conducta suicida en adolescentes*

«Tengo conocimiento sobre la CS»	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Tengo grandes conocimientos acerca de las variables mantenedoras de la CS»	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Se reconocer mis distorsiones cognitivas y expresar las emociones»	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Conozco técnicas de visualización que me sirven para disminuir la ansiedad»	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Conozco mi sentido de vida»	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo

Después de la formación

«Tengo grandes conocimientos acerca de las variables mantenedoras de la CS».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Se reconocer mis distorsiones cognitivas y expresar las emociones».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Conozco técnicas de visualización que me sirven para disminuir la ansiedad».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
«Conozco mi sentido de vida».	1 Muy en desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Igartua Escobar, E. (2024). Programa de intervención con apoyo social para reducir la conducta suicida en adolescentes. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 197-224.

Ejemplo práctico de gamificación para alumnos españoles de educación secundaria

A Practical Example of Gamification for Secondary Spanish Students

REBECA SANZ MONGE
DEPARTAMENTO DE INGLÉS.

CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID, ESPAÑA

Resumen

La gamificación es el proceso de aplicar elementos y procedimientos de juego, como recompensas, retos y puntos, a actividades no lúdicas. En el ámbito educativo, la gamificación tiene como objetivo aumentar la motivación y el interés de los alumnos por las asignaturas que les enseñamos.

Una de las ventajas de la gamificación en la educación es que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Además, puede mejorar la motivación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje, ya que les permite ver la educación como algo más divertido y desafiante, aumentando así su implicación.

Sin embargo, los docentes conocen bien los inconvenientes de la gamificación. Uno de los principales problemas es que puede distraer a los alumnos de los objetivos educativos reales, que es aprender. Asimismo, la gamificación no es fácil de implementar y requiere un gran esfuerzo para desarrollar y mantener los juegos y las actividades educativas.

Existen aplicaciones que utilizan retos y recompensas para motivar a los alumnos a aprender mientras juegan. Sin embargo, eso no es lo que estamos buscando al hablar de transformar nuestras unidades didácticas en unidades didácticas gamificadas. Eso implica mucho más y es eso lo que vamos a aprender en este artículo, para ser capaces de crear una unidad didáctica gamificada efectiva.

Palabras clave: gamificación, unidad didáctica gamificada, alumnos, profesor, recompensas, actividad, reto, juego.

Abstract

Gamification is the process through which gaming elements and procedures, such as challenges and points, are used in nongame activities. Regarding the educational field, gamification's goal is to raise students' motivation and interest towards the subjects we are teaching.

One of the advantages of gamification in Education is the fact that it helps students develop important life skills such as problem-solving and critical thinking. Additionally, it can enhance students' motivation and interest in learning, as it allows them to view education as more fun and challenging, thereby increasing their engagement.

However, teachers are well aware of the drawbacks of gamification. One of the main problems is that it can distract students from real educational objectives, which is learning. Moreover, gamification is not easy to implement and requires significant effort to develop and maintain games and educational activities.

There are applications that use challenges and rewards to motivate students to learn while playing. However, that's not what we're aiming for when talking about transforming our teaching units into gamified teaching units. It involves much more, and that's what we're going to learn about through this article: to be able to create an effective gamified teaching unit.

Key words: gamification, gamified teaching unit, students, teacher, rewards, activity, challenge, game.

1. INTRODUCTION

Gamification is a relatively new field, and as such, it is still developing a theoretical framework. However, there are several key theories and frameworks that are commonly used to understand and design gamified experiences.

One of the most remarkable ones is the so-called Self-Determination Theory (SDT) which is based on motivation, since it states that people are motivated by their inherent psychological needs for autonomy, competence, and relatedness. Therefore, gamification can be used to support these needs by providing users with a sense of control over their experience, opportunities to learn and develop new skills, and social interactions with others.

It is also important to mention the Flow Theory which is a psychological theory that describes the state of being completely immersed and engaged in an activity. Thus, gamification can be used to create flow by providing users with clear goals, feedback on their progress, and challenges that are matched to their skill level.

From the Behavioral economics perspective, which is a field of study that applies psychological insights to economic decision-making, gamification can be used to nudge users toward desired behaviors by providing incentives, creating social norms, and framing choices in a way that makes desired outcomes more salient.

Overall, the theoretical framework of gamification is still evolving as the field grows and matures. Gamification designers draw on a variety of theories and frameworks to create engaging and effective experiences that motivate users to take desired actions, learn new skills, and solve problems.

2. METHODOLOGY

Since the aim of gamification is to increase engagement, motivation, and participation, as Burke (2014), Werbach and Hunter (2012) explain, our methodology is going to be based in communication in English, since they need to communicate with each other and with the teacher in English, but also on behavioral psychology whose target is to motivate users to engage in desired behaviors. This involves creating a rewards system that reinforces positive behaviors and encourages users to continue engaging with

the system. For example, badges, points, and levels can be used to reward users for completing specific tasks or achieving specific goals.

Having into consideration that we are creating a gamified unit, we also need to use a methodology based on gaming. There are several methodologies we may find useful according to Kapp (2012). The first useful methodology is the game mechanics, which is a methodology that involves using game mechanics, such as challenges, quests, and competitions, to create an engaging and motivating experience. Game mechanics can be used to create a sense of progression, challenge, and achievement, which can increase engagement and motivation; The game design principles, which involves using game design principles, such as narrative, characters, and themes, to create an immersive and engaging experience. By creating a compelling story or theme, users can become emotionally invested in the experience, which can increase motivation and engagement; the Feedback loops, which involves providing users with feedback on their progress and performance. Feedback can be used to reinforce positive behaviors and encourage users to continue engaging with the system. For example, progress bars, notifications, and leaderboards can be used to provide feedback on user performance and progress; and last but not least, the personalization methodology which involves tailoring the gamification experience to the individual user. By understanding the user's goals, preferences, and behavior, the gamification experience can be customized to meet their needs and increase engagement. Personalization can be achieved through techniques such as adaptive difficulty, personalized rewards, and personalized feedback.

3. GETTING STARTED

In order to create our unit, there are many steps to follow and many considerations and decisions to take before truly getting started. We need to know how games work (Schell, 2008) and we need know different platforms and resources to use (Ferrara, 2015) Once the year for which we are going to create our gamification has been decided, the first step to create gamification is finding the topic. Our didactic unit is designed for 3ºESO and it is included in the subject of English as a foreign language curriculum. Regarding the topic, it is historical and it is to be set in the Modern Ages. Therefore, the next step is deciding how we are going to reward our

students for overcoming the games. Since the gamification will be set in the Modern Ages, instead of points, they will be rewarded with an ancient currency: the shilling. These shillings need to be useful for them so they can buy things with them. Our students will be provided with a vouchers book of rewards they will be able to buy with the earned shillings. Obviously, these rewards are to be something they will be happy to have within the academic context. Another interesting aspect of these vouchers is that the vouchers book is shared within the team, so they need to agree on who they allow to keep the rewards. Thus, we will be not only elevating their competitive part, but also their generosity and team-work skills.

It is of great importance to remember that in the creation and design of gamified units, the esthetics are very significant so every element needs to be in compliance with the rest of them: logotype, background of the web-page, name of the gamification...

Figure 1
Shillings



Figure 2
Rewards to buy

REWARDS	SHILLINGS
You can hand in your homework one day later	15
You are allowed to go the toilet	10
You get a positive	20
The day the teacher decides you get to choose a game or a video	25
You have 2 minutes extra at the beginning of the exam	15
You are allowed to talk in class without raising your hand during a period	20
You are allowed to decide where to sit during a period	25
You choose the punishment of a classmate who is misbehaving	30
You get a good comment in your agenda	25
You are allowed to chew gum in class	30

The next step is to decide how to measure the progress of the students, since every game consists of going to the next level. When you get to the next level, your character is upgraded. In this unit our character will begin as a Peasant when having between 0 and 20 shillings, then it will be upgraded to Page when having between 21 and 50 shillings, next it will become a knight when having between 51 and 70 shilling, and after that it will achieve the highest level which is becoming Minister once having between 71 and 90 shillings.

Since we want our students to work in teams, and not any team but a united one, the following step is to find roles for each member of the team. In our case we want to make groups of 5 to 6 people. Therefore, we need to find six roles which are in compliance with the times and must complement the other members. Besides, we need to describe which are the skills and responsibilities of each member. We are going to use *Robin Hood* as an inspiration, so they need to feel they form a band integrated by: a thief whose skills are being quick and smart and who needs to help the team to complete each quest successfully; a spy who needs to know how the other teams are doing in order not to get behind them; a monk who is to be in charge of culture and writing, as well as the pacifier when things get a little bit out of hand; a lieutenant who is the second-in-command, so he/she must help the leader; a leader who is the person in charge, so he/she must help all the members to agree and to do things right. In cases of groups of six, we will use the character of Lady Marian who is not a damse-in-distress, but a warrior, so she needs to keep the challenging feeling up so she can help her team to win.

Once we have all the previous steps mentioned clear and well designed, we can think of the title of our gamified didactic unit as well as the narrative to be used. In our case, since we are travelling to the Modern Ages, we are going to be inspired by the Spanish show *El Ministerio del Tiempo*. Therefore, the name of our unit is *Portals of Time*, which is also the key to the last activity. Regarding the narrative, Henry VIII is to be the center of our gamification and narrative. In order to get our students involved in the story, once they have been divided into groups and have formed a band, they will be told their bands have been chosen as members of the Ministry of Time to solve a mystery. Once all these basic aspects have been established, we need to design each session and each

activity before creating a web page (www.wixsite.com is my recommendation) and creating the materials we are going to need so we know how to design the web page and create the necessary materials. It's important to be aware of the fact that this is a whole didactic unit, so it must cover our four basic skills (reading, writing, listening and speaking), together with grammar and vocabulary related to the topic and the unit. In this example of gamified didactic unit, we are going to divide each session into 3 activities or games. Students will need to have access to a computer per team.

It is of great importance for teachers not to forget to take note of the shillings you award to each team during each session.

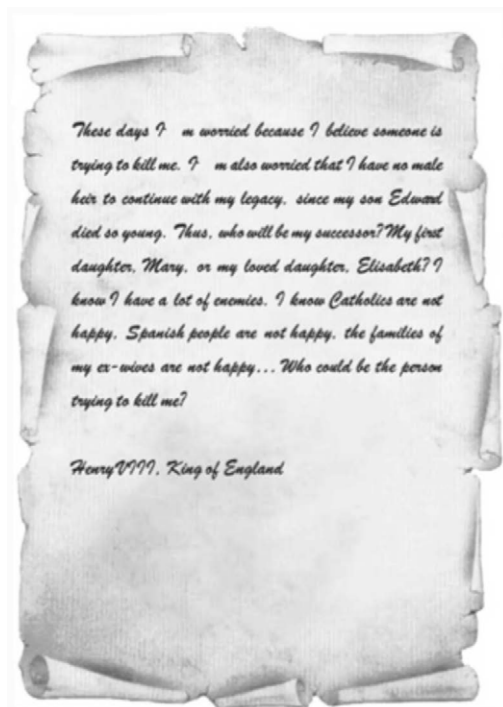
3.1 First Session

This first session is to be devoted to the explanation of the project. Thus, students are to be informed of the game rules, their groups and roles, how they will be earning shillings and what they can buy with those shillings. They will also be shown the Home Page of our website to learn what the project is about and be aware of the fact that they have been chosen to be members of the Ministry of Time and they need to solve a mystery. They are also to be informed of the fact that they need to overcome each activity in order to get a password that will give them access to the next activity or game. During this first session, the teacher will have to answer any questions students may have.

3.2 Second Session

Before we start this second session, we need to hide some parchments in the playground. Then, students will be told that something they should see has been found, so they need to go to the playground and look for it. When they find the parchment, they need to read the message from Henry VIII that it contains.

Figure 3
Parchment



Once they have read the parchment, they need to give it back to their teacher who will award them with the first shillings in a brown organza bag where they will be able to keep all the shillings they will be earning along the unit. As soon as they have got this, they need to get to the computer to access activity 2 which consists of a video that explains who was Catherine of Aragon, Henry VIII's first wife. After watching it, they need to answer some comprehension questions which are shown in the web page underneath the portrait of Catherine of Aragon.

Where was Catherine of Aragon from?

Who were her parents?

How many children did she have with Henry VIII and how many survived to become adults?

What was her religion?

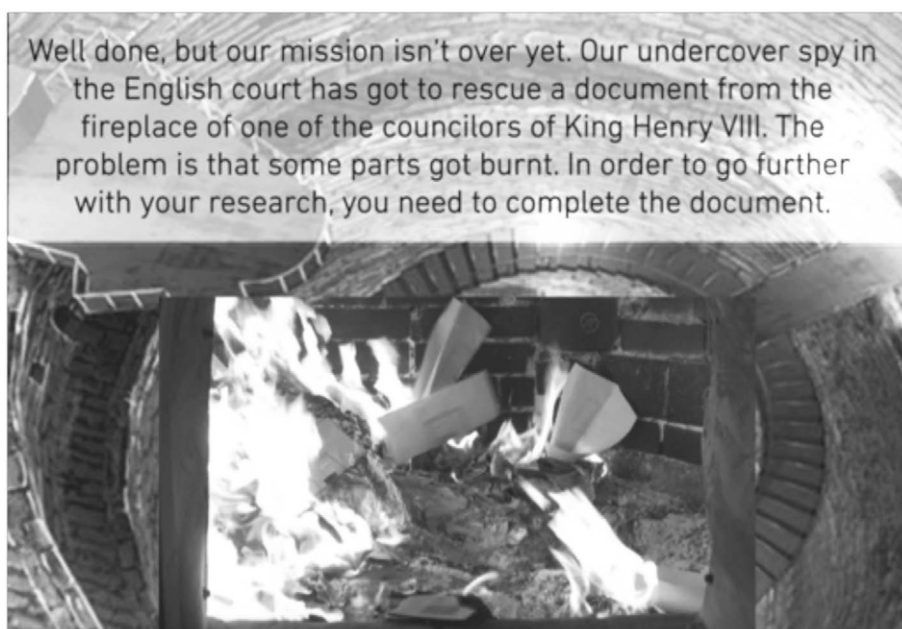
Did Henry VIII kill her?

Once they have the answers, they will show them to the teacher. The number of awarded shillings will depend on the number of correct answers (up to ten shillings). They will also be given the next password which will be homework and consists of an explanation of relative clauses.

3.3 Third Session

Those bands that have done their homework will be recipient of their pertinent shillings. After that, they are to be shown Challenge 2 in the web page that will explain the next activity.

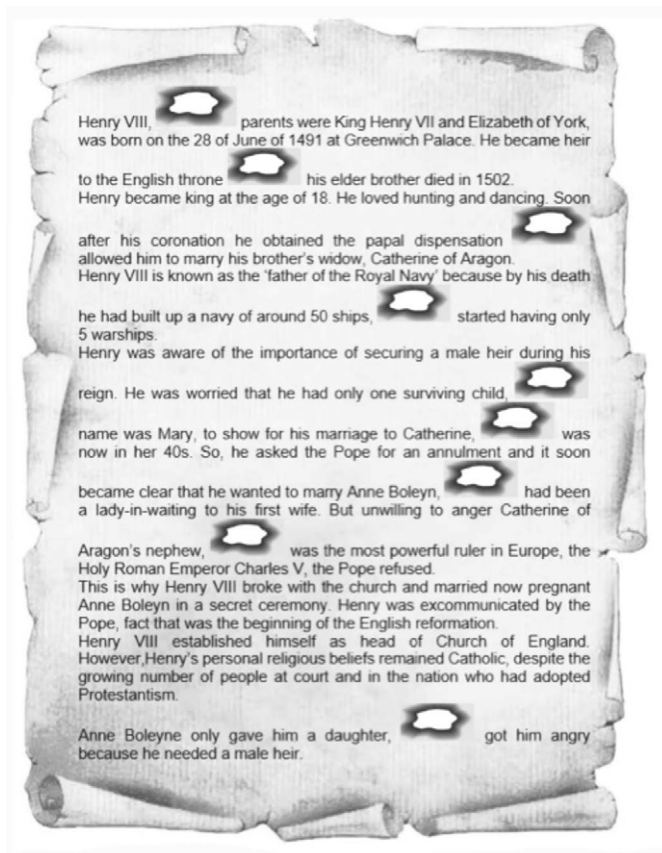
Figure 4
Challenge 2, Activity 1



Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://rsanzmonge.wixsite.com/portal-softime/challenge-2>

Once they have read what this next challenge is about, they will be given a parchment with burnt gaps for them to fulfill regarding relatives. Therefore, they will be practicing the grammar explanation they had to revise as homework the previous day.

Figure 5
Burnt Letter

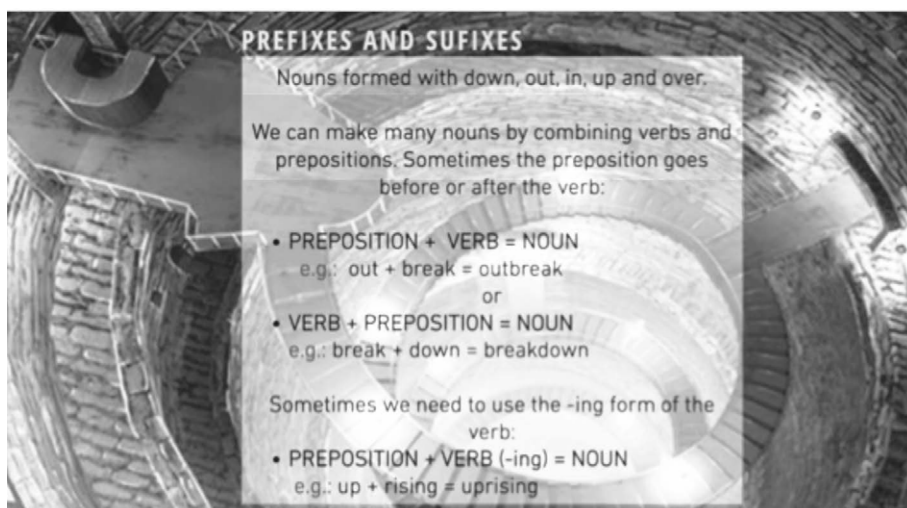


Having finished completing the parchment, the teacher will award them with a shilling per correct answer excepting answer to number one, which will be worth 2 shillings. After having received the shillings, they will also receive the next password, so they can move to the second activity of the session. This activity consists of listening to a conversation of two citizens gossiping about the king and the queen. As soon as they have listened to the conversation, they will be given the next password (and no shillings). In the third activity they will be asked to inform the King of what they have heard. In order to accomplish their duty, they need to write a formal letter. The number of shillings they will receive will depend on their letters' marks: Task 2 Shillings, Coherence & Punctuation 2 Shillings, Vocabulary 2 Shillings, Connectors 1 Shillings, Grammar & Spelling 3 Shillings.

3.4 Forth Session

It is a good moment to show their progress in the game and recount their shillings, so we help them all to find motivation to do better in the rest of the activities. Having shown every team's progress, it is time to move to Challenge 3. Students will be given the password of the first activity which consist of learning about prefixes and suffixes, since it is part of the grammar of this didactic unit.

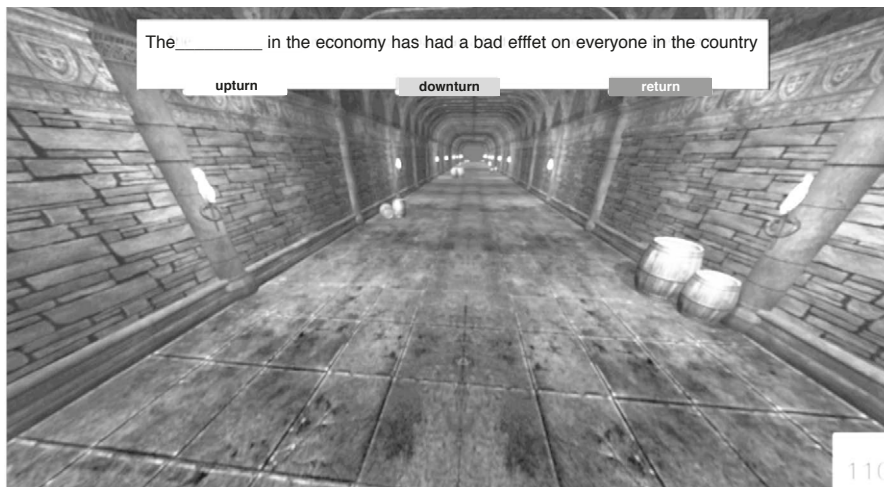
Figure 6
Challenge 3, Activity 1



Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://rsanzmonge.wixsite.com/portal-softime/activity-1>

As soon as they have finished reading this explanation carefully, the teacher will give them the password for the next activity (this activity is not to be rewarded with shillings). Therefore, they need to go to the second activity of the challenge 3 and click on the picture that will lead them to a prefixes and suffixes game in which they will be awarded with shillings depending on the punctuation they achieve: 120-110 points = 10 *shillings*, 100-90 points = 9 Shillings, 80 points = 8 Shillings, 70 points = 7 Shillings, 60 points = 6 Shillings, 50 points = 5 Shillings, 40 points = 4 Shillings, 30 points = 3 Shillings, 20 points = 2 Shillings, 10 points = 1 Shilling, 0 points = 0 *shillings*.

Figure 7
 Challenge 3, Compound words Game



Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://rsanzmonge.wixsite.com/portal-softime/activity-1>

At the end of this game, students will also be given the next password so they move to the next activity. Again, they need to click on the picture to access to the game in which they will have to complete a word formation chart and they cannot finish until they have all the correct answers. The shillings will be awarded in order of speed (1st = 10 shillings; 2nd = 8 shillings; 3rd = 6 shillings; 4th = 4 shillings; 5th = 2 shillings).

Figure 8
 Challenge 3, Word Formation Game

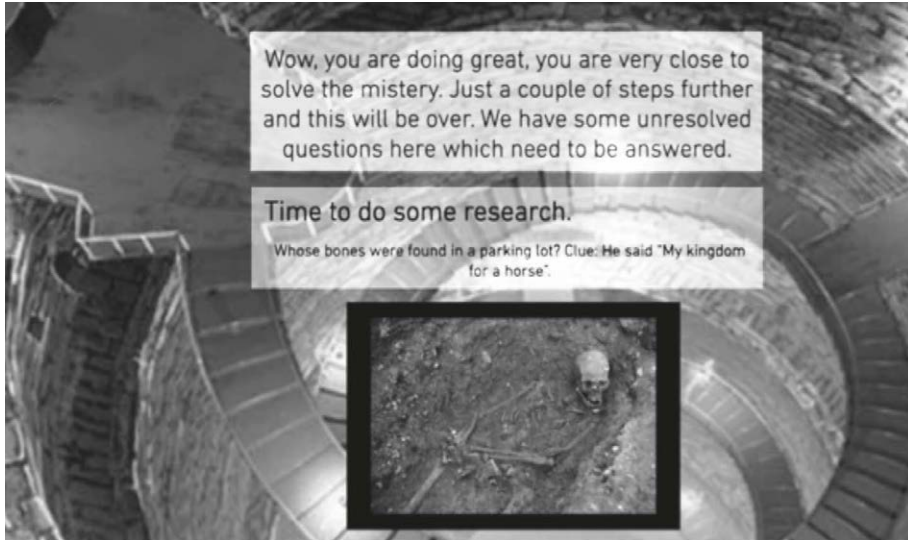


Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://gamification.itch.io/gamification>

3.5 Fifth Session

The teacher will give the students the password to access Challenge 4 which will require research.

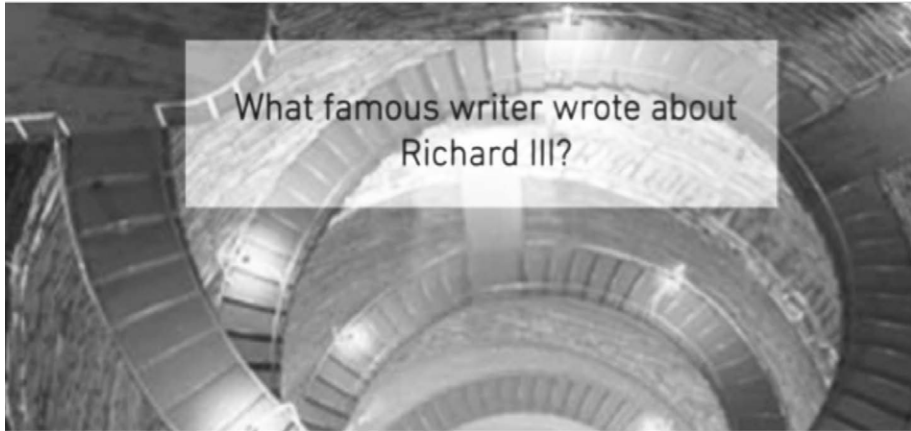
Figure 9
Challenge 4, Activity1



Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://rsanzmonge.wixsite.com/portal-softime/challenge-4>

When they are capable of telling the teacher the answer to the proposed question, which is Richard III, students will be awarded with 10 shillings and the next password. In the next activity they need to prepare and present to the teacher, in low voice, a presentation on Richard III. Depending on how they do and the quality of the information provided, students will be awarded with a certain number of shillings or another: date of birth and death, why he was important, marriage and children = 3 Shillings; anecdotes or remarkable things he did = 5 Shillings; if they make a proper presentation = 7 Shillings; if their explanation involves all the members and do it fluently = 10 Shillings). Once the presentation has been presented, the teacher will give them the next password for the last activity of the session that also implies research to find the answer to the question, which is Shakespeare.

Figure 10
Challenge 4, Activity 3



Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://rsanzmonge.wixsite.com/portal-softime/activity-3-3>

3.6 Sixth Session

Students have reached the best hidden room of the Ministry of Time. They are facing five doors that will teleport them to a different period of history.

Figure 11
Challenge 4, Activity 3



Nota. Rebeca Sanz Monge, *Portals of Time* (2017). <https://rsanzmonge.wixsite.com/portal-softime/activity-3-3>

The final recount of earned shillings will be the key of each team to choose the door they prefer. Thus, the team with the biggest number of shillings will be the first one to choose a door and the team with the smallest number of shillings will be the last one to choose. Having all the teams chosen their doors, the teacher will show the explanation to the whole class by clicking on the Activity 2 of Challenge 3 in the web page. This activity consists on preparing a drama play settled in the place and the time to which the door has teleported them to. Students will be given a few lessons to prepare their drama play and perform it in front of the class on the day the teacher decides. The mark of this speaking activity will be rewarded once again with shillings from 1 to 10.

At the end of this didactic unit, they will have the last chance to buy rewards with their vouchers because they have to return all their shillings and left vouchers (those not bought) to the teacher and they will lose those shillings they do not spend on vouchers.

4. RESULTS

This Gamification has been carried out twice in two different schools. The first time was in 2017 and the second one in 2019.

Out of teacher's observation during the whole process in both years, it's possible to say that most of the students were really participative, they got totally enrolled in the teams and the tasks. They had fun and that made them be eager to continue. Having the possibility of buying rewards also reinforced their willing to do things right in order to earn more shillings to buy those rewards.

Nevertheless, we need to face the reality of our students having to take traditional exams in their lives to check their knowledge levels, which means that this way of learning may be very beneficial regarding behavioral aspects and other aspects which might be more difficult to quantify such as team skills, leadership, generosity, competitiveness and motivation.

Therefore, once the gamification was finished each and they had a self-evaluation as well as the chance to assessed the gamification through a survey. 100% of the students evaluated the gamification positively and said

they had loved it. However, when asked if they thought they had learned as much as they normally did with the traditional method and whether they wanted to take the traditional exam without any more traditional exercises, 98% of them required more traditional exercises to practice before the exam. Also, 62% of the students referred that some of the students in their groups had not worked enough and had taken advantage of the rest of the team's work.

This proves that, while these strategies and methodologies may have a great way to enhance many of their abilities, traditional practicing ways cannot be left aside, we need to find a way to implement these innovative techniques in a balanced way with traditional ones.

5. CONCLUSION

To conclude, facing the creation of a gamified didactic unit is greatly challenging and overwhelming and, probably, the main thought is for all the requirements we may need and the lack of certain materials and means, such as computers or a good internet reception in our educational centers. The second thought is probably addressed to how difficult and time-demanding it is going to require to create a web page. The third thought will probably be devoted to the hesitation of how much they will truly learn after making all this effort and how to assess the learning process and what they have really learnt in the end.

Seldom find students activities which really end up in engagement on their part, so any chance of achieving this sort of feeling among them which may motivate them to feel involved within the subject and the group is worth trying. Each group is different and any method is likely to not be effective. However, as teachers, trying to innovate and do our best to help our students learn, will always be meaningful.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Burke, B. (2014). *Gamify: How Gamification Motivates People to Do Extraordinary Things*. Routledge.
- Chen, S., & Michael, D. (2005). *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Pearson.
- Chou, Y. (2015). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Sanage Publishing.
- Ferrara, J. (2015). *Playful Design: Creating Game Experiences in Everyday Interfaces*. Rosenfeld Media.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer
- Reiners, T., Wood, L. C., & Marnewick, C. D. (2014). *Gamification in Education and Business*. Springer International Publishing.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. CRC Press.
- Spector, J. M., Liu, X., Kim, M., & Zhang, J. (2016). *The Impact of Gamification on Education: A Review of the Literature*. Educational Technology Research and Development Scholarly Journal.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *Gamification: How Game Elements Motivate People to Do Extraordinary Things*. Wharton Digital Press

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Sanz Monge, R. (2024). Ejemplo práctico de gamificación para alumnos españoles de educación secundaria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 225-240



RESEÑAS

LIBROS

Nuestro cuerpo. Siete millones de años evolución

ARSUAGA, J. L. (2023).

DESTINO. 654 PÁGS.



Juan Luis Arsuaga, antropólogo, se está convirtiendo en un escritor de moda. Sus conocimientos de la paleoantropología le están sirviendo de base para hablar sobre otros temas antropológicos: la vida, la muerte, el cuerpo humano. Este es el caso de la obra que nos ocupa.

Se trata de una obra extensa, compuesta de tres grandes partes, que reciben nombres originales, descriptivos: *de cintura para abajo* (primera parte), *de cintura para arriba* (segunda parte) y *del cuello para arriba* (tercera). Cuenta, además, con tres aparta-

dos introductorios: un prólogo (la brecha) donde orienta la producción, qué tipo de antropología ha querido hacer; en segundo lugar, *Aprobado general*, donde se da un repaso a la anatomía que conocemos para conseguir movernos mejor luego en el interior de la obra y, finalmente, tercer apartado introductorio, *Paseo por el museo del Prado*. Aquí el autor nos invita a tomar la escultura grecolatina como modelo para reconocer en ella la fisiología que describe en su obra. Y cuatro apartados conclusivos: epílogo, apéndices anatómicos, el índice completo y las notas. Una obra muy completa y minuciosa.

La orientación de Juan Luis Arsuaga con frecuencia conduce a una comprensión materialista del ser humano. Como él indica en el apartado *Aprobado general*, «este un libro de anatomía evolutiva, lo que quiere decir que iremos al registro fósil para conocer los huesos y dientes de nuestros antepasados y averiguar cómo nos hemos convertido en lo que somos» (p. 24). En primer lugar, se trata de una visión de anatomía evolutiva, no filosófica, aunque tenga lógicamente ramificaciones filosóficas el discurso.

En segundo lugar, Arsuaga, no para de reivindicar la convicción de que el cuerpo «es una máquina perfecta» (p. 25). Y, como bien dice, en la historia los seres humanos pensaron durante mucho tiempo que la máquina por excelencia, por su perfección y complejidad, era el reloj. Esa metáfora del reloj acompañó durante siglos la filosofía (tanto en su versión más cartesiana-newtoniana, como en la leibniziana) y su reflexión sobre el ser humano y también sobre el Creador.

Aunque no sea imprescindible para el público español presentar a Juan Luis Arsuaga (es muy conocido), sí que conviene señalar algunas notas a modo de semblanza biográfica: Juan Luis Arsuaga Ferreras (1954) es científico, profesor y paleontólogo español. Doctor en Ciencias Biológicas y catedrático de Paleontología por la Universidad Complutense de Madrid. También dirige el Centro UCM-ISCIH de Evolución y Comportamiento Humanos y como profesor visitante, colabora con el Departamento de Antropología del University College of London y ha dado conferencias en universidades de todo el mundo. Codirige las excavaciones en la Sierra de Atapuerca (Burgos) y ha

participado en otras como: Cueva del Conde en Asturias y Pinilla del Valle en Madrid. Finalmente, sus escritos. Publica en las revistas científicas más prestigiosas de ámbito científico como *Nature*, *Science* y *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Además, ha escrito ensayos y libros de divulgación científica, entre los que cabe destacar:

Con Martínez, I., *La especie elegida* (1998); con Cervera, J.; Bermúdez de Castro, J. M.; Carbonell, E. y Trueba, J. *Atapuerca. Un millón de años de historia* (1998); *El collar del Neandertal* (1999); con Bermúdez de Castro, J. M.; Carbonell, E. y Rodríguez, J. (eds.) (1999) *Atapuerca. Nuestros antecesores* (1999); *El enigma de la esfinge* (2001); *Los aborígenes* (2022); con Martínez, I., *Amalur. Del átomo a la mente* (2002); Con Bermúdez de Castro, J. M.; Carbonell, E. y Trueba, J. (2003) *Los primeros europeos: Tesoros de la sierra de Atapuerca* (2003); *El mundo de Atapuerca* (2004); con Martínez, I. *Atapuerca y la evolución humana* (2004); *La saga humana* (2006); *Mi primer libro de la prehistoria: Cuando el mundo era niño* (2008), *El reloj de Mr. Darwin*

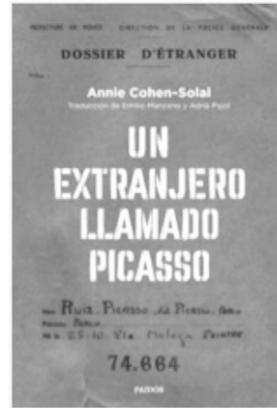
(2009), *Elemental, queridos humanos* (2010); *El primer viaje de nuestra vida* (2012), Con Martín-Loeches, M. *El sello indeleble. Pasado, presente y futuro del ser humano* (2013); *Vida, la gran historia: Un viaje por el laberinto de la evolución* (2019); con Millás, J. J. *La vida contada por un sapiens a un neandertal* (2020); con Millás, J.-J., *La muerte contada por un sapiens a un neandertal* (2022) y *Nuestro cuerpo* (2023).

No me ha pasado desapercibido la curiosa y a la vez nítida diferencia en el ser humano entre la anatomía del dolor y la anatomía del placer. Dice Arsuaga que «con los años se va aprendiendo una *anatomía del dolor*, porque cada vez nos duelen más partes del cuerpo. Y eso hace que los mayores conozcan mejor su cuerpo que los jóvenes, que solo conocen la *anatomía del placer*. El cuerpo joven es un *cuerpo glorioso*, el cuerpo viejo es un *cuerpo doliente*» (p. 12). **José Luis Guzón Nestar.**

Un extranjero llamado Picasso

COHEN-SOLAL, A. (2023).

PAIDÓS. 627 PÁGS.



El libro de Annie Cohen-Solal sobre Picasso, *Un extranjero llamado Picasso* (Paidós, Barcelona 2023), ofrece una mirada fresca y atractiva sobre la relación de Francia con Picasso, un genio que eligió vivir y crear en Francia a partir de 1901. Y, sin embargo, de Francia al inicio solo consigue el rechazo: el gran país de los maestros del siglo XX: Miró, Brâncuși, Dalí, Brauner, Wols, Max Ernst, Apollinaire, Ghérasim Luca... Francia, enriquecida con talentos venidos de fuera, niega la nacionalidad francesa al gran monstruo de la pintura del siglo XX. Pero Picasso se mantuvo por la admiración de los mercados americanos y ruso. Solo en 1951 el Musée

National d'Art Moderne compró su primer cuadro. Cuarenta años después que los rusos, y tras negarse a donar *Las señoritas de Avignon* al Louvre.

El libro comienza con la primera llegada del español a París en 1900 y termina en los albores de la década de 1950. Aunque se hizo famoso con bastante rapidez, el pintor estuvo sometido a todas las presiones que supone el simple hecho de no ser francés. Sólo solicitó la naturalización una vez, pero a destiempo. Antes, las cosas habrían sido más fáciles. Pero en 1940 las cosas estaban muy difíciles. Todo empezó en 1901, cuando Picasso conoció al «anarquista» Pierre Manach, que actuaba como su marchante. La prensa y los soplones lo alimentarían a lo largo de los años. En 1932, el año en que Picasso tuvo su primera retrospectiva en un museo, en la Kunsthaus de Zúrich, la policía se asombró de la prosperidad económica del pintor, sin cambiar su opinión sobre él.

Su autora es Annie Cohen-Solal, persona familiarizada con la investigación biográfica desde la publicación de su magistral «Sartre 1905-1980» en 1985. Desde hace tiempo, la historiadora ha vuelto a las bellas artes. En 2009, relató la vida del galerista Leo Castelli.

Después, la de Mark Rothko y otros grandes temas.

Esta obra, *Un extranjero llamado Picasso*, galardonado con el Prix Femina essai 2021, y la exposición Picasso l'étranger (Picasso el extranjero) revelan, con la ayuda de archivos inéditos (reproducidos en un magnífico catálogo), que el pintor más famoso del siglo XX fue considerado durante mucho tiempo indeseable, literalmente, por cierta Francia, esa «Francia mohosa» de la que Philippe Sollers (1999) decía que «siempre ha odiado a los alemanes, a los ingleses, a los judíos, a los árabes, a los extranjeros en general, al arte moderno, a los intelectuales que se parten el pelo, a las mujeres demasiado independientes o que piensan, a los trabajadores sin supervisión y, en fin, a la libertad en todas sus formas».

Parece que ya se ha dicho todo sobre Picasso. Sin embargo, no es así y, aunque los libros dedicados al hombre y al pintor llenarían una sólida biblioteca, queda mucho por conocer, por enfocar bien. En consecuencia, parece imposible innovar, aportar una perspectiva diferente y elementos nuevos.

El texto es de fácil lectura, aunque no deja de ser un libro de investi-

gación, un libro académico. Annie Cohen-Solal también ha puesto mucho de sí misma en su prosa tanto literal como figuradamente. En primer lugar, el público la sigue mientras lleva a cabo su investigación. La ve ir de archivo en archivo. La oyen intercambiar información con especialistas de vanguardia. Siempre los necesita como guías. La historiadora tampoco oculta sus convicciones sociales y políticas. A la izquierda, pero sin ser radical. ¿Hasta dónde podemos integrarnos sin desintegrarnos? ¿Qué es una concesión? Así pues, Picasso siguió siendo un español de Francia, país que abandonó muy poco, aunque solo fuera para viajar.

Es un trabajo muy documentado, que cuenta con cuatro partes (que hacen un total de 59 capítulos o epígrafes), además, una bibliografía seleccionada, notas, índice de nombres propios, índice de obras citadas, fondos de archivos consultados, agradecimiento y, una cosa original, tratándose de un pintor, un código QR en la página 7, que nos da acceso virtual directo a las obras de Pablo Picasso.

Picasso, el pintor, dibujante y ceramista, es hoy universalmente aclamado. Usted cree saberlo todo sobre sus complicadas relaciones

con las mujeres, sus numerosas amistades y su vida, la lectura del libro de Annie Cohen Solal *Un étranger nommé Picasso*, Fayard, París (2021) no hace volar por los aires esos tópicos. **José Luis Guzón Nestar.**

***La costumbre ensordece.
La fascinante historia que
esconden nuestras rutinas
diarias***

DELGADO, M. A. (2023).

ARIEL. 207 PÁGS.



Partimos del hecho de que no conocemos bien la historia. Detrás de esta afirmación y su realidad hay muchos elementos relacionados: no interesa la historia (somos una cultura presentista), se conoce poco, se enseña mal...Podríamos continuar..., pero debemos afirmar

que hay un modo sutil, pero a la vez muy interesante de conocer la historia parándose a pensar y dar vueltas a una jornada, a un día en la vida de las personas. Este es el hilo conductor de «La costumbre ensordece».

Esta obra de Miguel A. Delgado recoge la perspectiva de la microhistoria, la reducción de escala, la intrahistoria unamuniana, etc. Es pensar que detrás de los grandes acontecimientos, hay otras historias de diversa escala que explican y acompañan la gran historia. Delgado sostiene que «los libros de historia con los que estudiamos en las aulas, o incluso los que leemos por entretenimiento, raramente las tienen en cuenta. En el peor de los casos, resumen siglos enteros en largos culebrones donde los reyes se casaban con alguien y por eso acababan guerreando contra no sé quién, sin que comprendamos muy bien por qué... Muy pocos libros introducen, además, la perspectiva científico-tecnológica» (p. 11).

Una de las motivaciones que le han llevado a pensar en esta perspectiva microhistórica ha sido la pandemia Covid 19, pues «aparte de sus evidentes daños en lo personal y en lo económico, nos ha situado, a muchos que vivíamos a lomos de

esa rutina continuamente renovada, ante una situación inédita, la de plantearnos cosas que dábamos por sentadas porque estaban ahí, muchas de ellas ya cuando nacimos. Y, sin embargo, nos hemos hecho preguntas que quizá no habíamos considerado antes: ¿por qué nuestra casa no tiene balcones? ¿Por qué nunca nos habíamos fijado en que vivíamos continuamente rodeados, e incluso invadidos, por microorganismos que pueden dañarnos? ¿Por qué nunca habíamos reparado en que el simple gesto de darse la mano puede contribuir a que una enfermedad dé la vuelta al mundo? ...» (p. 10).

Su autor es Miguel Ángel Delgado (Oviedo, 1971), escritor, periodista, divulgador y comisario de exposiciones. Es autor de los ensayos *Yo y la energía*, dedicado a Nicola Testa, e *Inventor en el desierto*, sobre inventores españoles injustamente olvidados; y de las novelas *Tesla y la conspiración de la luz* y *Las calculadoras de estrellas*. Ha comisariado exposiciones para la Fundación Telefónica en torno a personajes como Tesla, Houdini o Verne, y temas como las pioneras de la danza moderna o el color, que han superado los tres millones de visitantes en diversas sedes internacionales. Es colaborador habi-

tual de *El ojo crítico* (RNE), ABC y *Principia*. Asimismo, es socio fundador y director de Contenidos y Comunicación de *Curiosa*.

Si «la costumbre ensordece» (Samuel Becket, *Esperando a Godot*) –título del libro–, el análisis detallado, la lupa cercana, nos puede ayudar a salir del letargo, reavivarnos y asimilar todo lo que hay detrás de los grandes acontecimientos, de la gran historia. **José Luis Guzón Nestar.**

Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia

DÍEZ, E. J. (2022).

OCTAEDRO. 203 PÁGS.



La obra de Enrique Javier Díez Gutiérrez invita al lector a repensar sobre las posibilidades que ofrece la educación –como práctica moral y política– para deconstruir los «valores» neofascistas y neoliberales que se están infiltrando en los contextos sociales y educativos –en ocasiones de forma explícita y otras de forma oculta– y adquirir un compromiso con un modelo basado en la praxis crítica, capaz de crear las posibilidades para una transformación social y educativa orientada hacia la búsqueda del bien común.

El libro se divide en dos partes. En la primera, se analizan los discursos clásicos del neofascismo, así como aquellos vinculados con el pensamiento neoliberal que ha incorporado el neofascismo actual. En la segunda, se plantean propuestas para avanzar hacia un modelo de educación antifascista, inclusivo y democrático al servicio del bien común, orientado a la transformación de las praxis en clave de justicia social.

En relación con los discursos clásicos, se repasan varios temas, incluyendo el adoctrinamiento en «valores patrios» y la censura docente, la «educación» patriótica militar como solución «lógica» para la defensa de la «libertad»

ante los enemigos de la patria, la «educación» en la insensibilidad ante el maltrato animal en aras de la defensa de la «cultura» nacional, la «educación» en la desmemoria bajo la retórica de «no reabrir viejas heridas» o «dejar a los muertos en paz», o la «educación» neomachista como revulsivo ante las «feminazis» que quieren tomar el poder. Estos discursos, si bien se sustentan bajo argumentos diferenciales, comparten algunos elementos que apunta el autor y que es necesario reconocer en este tiempo de la postverdad.

El primer elemento se relaciona con la neolengua y su capacidad para resignificar principios (significar la libertad como la defensa del interés propio) y disfrazar realidades (la defensa oculta de la segregación bajo el amparo de la «excelencia»). El segundo tiene que ver con el discurso que afirma que todo lo que no es su ideología –en este caso se resignifica bajo el término de «libertad»– es adoc-trinamiento, olvidando (o enmas-carando) que la educación y las políticas educativas neutras no existen, ya que siempre se desar-rollan desde un paradigma: la lógica del economicismo y la competitividad de la OCDE o la lógica del bien común y la liberación de

Paulo Freire. El tercero es el uso de un discurso simplificador en el que detectan supuestos proble-mas (la invasión de los inmigran-tes que quieren destruir nuestra cultura) y definen la solución (medidas que vulneran los dere-chos de la infancia y los tratados internacionales sobre derecho migratorio) en función de cómo han delimitado el problema. El cuarto tiene que ver con la difu-sión de discursos orientados a generar desconfianza y miedo hacia los «enemigos de la patria» bajo la construcción de una dico-tomía basada en la otredad que configura un nosotros y un ellos. El quinto tiene que ver con la nor-malización de la violencia y la deseducación en cualidades inhe-rentemente humanas como la empatía y la compasión. El sexto se relaciona con la invisibilización y desacreditación de todo aquello que cuestione el mantenimiento del status quo.

Sobre los nuevos discursos vincu-lados con el neoliberalismo, se destacan temas como la «educa-ción» en el triunfo individual y la «educación» meritocrática, que atribuye la culpa del fracaso a las personas que ostentan identida-des no hegemónicas en vez de cuestionar las estructuras institu-cionales que traducen la diversi-

dad en desigualdad; la «educación» autoritaria frente a la cultura de la participación y el diálogo; la «educación» en el racismo y la xenofobia bajo la división de un nosotros y un otros peligroso que apela a la emoción frente a la razón; o la «educación» ecofascista, que ampara desde discursos negacionistas hasta otros que desvían la atención del problema a la búsqueda de soluciones individuales en vez de estructurales.

En el caso de estos discursos, el elemento común se relaciona con el capitalismo como fin y como medio. En interesante, así mismo, que en este caso el éxito del sistema radica en el proceso de interiorización colectiva por el que nos adherimos «libremente» a lo que se nos induce a creer. Algunos principios que merece la pena destacar son la «libertad» (resignificada como la capacidad de defender el interés propio liberado de cualquier obligación moral de solidaridad colectiva), la exaltación del individualismo y cualquiera de los elementos adheridos a él (competitividad, insolidaridad, éxito individual, egoísmo, insensibilidad, meritocracia, privilegios merecidos, etc.) y la desvalorización de lo colectivo y del bien común. En el caso de los contextos educativos, es relevante

destacar especialmente la retórica de la igualdad de oportunidades de partida –negacionista de las diversidades que se traducen en desigualdades– frente a la equidad y la justicia social. Así mismo, también hay un elemento estratégico muy peligroso, que tiene que ver con los eslóganes sin argumentos (emoción frente a razón) que obligan a optar entre una dicotomía simple y maniquea, y que impera a volver a explicar y argumentar lo evidente. De esta forma, consiguen normalizar discursos que hasta hace poco eran impensables.

Para afrontar esta situación, el autor propone diferentes líneas pedagógicas para construir un modelo educativo que permita, de una parte, formar a una ciudadanía sabia, crítica y consciente; y, de otra parte, que esta ciudadanía pueda contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa, solidaria, ecológica, feminista, inclusiva y feliz.

Entre las propuestas destaca la pedagogía crítica, como paradigma capaz de construir conocimientos y capacidades para que las personas ganen autonomía a partir del desarrollo de su propio juicio; la pedagogía en valores que permitan avanzar hacia los

ideales de paz, libertad (en su sentido genuino) y justicia social; la pedagogía de la memoria, que garantice el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición; la pedagogía feminista, como modelo capaz de reconocer las situaciones de privilegio y no privilegio, así como de construir procesos de aprendizaje basados en la corresponsabilidad, los cuidados o la expresión de las emociones; la pedagogía del apoyo mutuo, que pone en valor la cooperación y la búsqueda del bien común frente a la competición; o la pedagogía inclusiva, que promueve cambios estructurales en las instituciones para erradicar todo tipo de exclusiones, entre otras.

Con todo ello, el autor hace una apología de la Pedagogía del Bien Común, entendiendo que el derecho a la educación no es posible garantizarlo en un contexto social desigual. Así, invita a repensar sobre nuestras praxis y sobre si el sistema educativo actual está al servicio de un proyecto de liberación y justicia social, o si se orienta cada vez más a una educación bancaria, no problematizadora, puramente instrumental y al servicio de la ideología dominante. **María Naranjo Crespo.**

Migraciones y racismo

ESCALANTE LERMA, R. J.
(2023).

ALJIBE. 114 PÁGS.



Este proyecto curricular diseñado para Educación Primaria es muy completo y parte de un planteamiento teórico envidiable. Señala en la introducción Juan Ignacio López Ruiz, Coordinador de este Proyecto, que nuestra sociedad se caracteriza por los siguientes rasgos: digitalización, multiculturalidad, globalización y degradación medioambiental. Aunque la descripción no es exhaustiva, evidentemente, sin embargo, estas características sí que explican en cierto sentido nuestro momento actual.

Estas características nos exigen un profundo cambio educativo y el rediseño del *currículum*. Este opúsculo que nos ocupa en con-

creto es un cuadernillo del proyecto global que enfoca la cuestión de las migraciones y el racismo y cuyas bases pedagógicas serían las siguientes: educación global o para la ciudadanía mundial, enseñanza crítica para el cambio eco-social y, finalmente, aprendizaje auténtico, profundo y holístico.

Tras la presentación, el autor nos ofrece en el segundo capítulo el marco teórico. Comienza definiendo los conceptos de racismo y xenofobia, conceptos que hoy están muy desarrollados en el ámbito literario y pedagógico. Concluye, con Raffino (2020) que hay diferentes tipos de racismos (cultural, institucional, racismo inverso o discriminación racial 'positiva', racismo aversivo y racismo oculto), todos ellos denotan un rechazo y/o discriminación a personas de diversa cultura o etnia por el simple hecho de serlo.

Tras la clarificación de conceptos, un poco de historia del racismo. En eso es también interesante la historia breve que nos presenta y sus protagonistas: Bartolomé de las Casas, Anténor Firmin, Oskar Schindler, Desmond Tutu, Rosa Parks, Malcolm X...

A continuación, dedica unos apartados a explicar los movimientos migratorios en nuestro mundo actual (países que más acogen, países de los que parten) para hacernos ver cómo en los lugares de residencia de estas personas migrantes se generan dinámicas de exclusión y racismo.

Su propuesta de acercamiento al problema parte de una realidad educativa multifocal que tiene visos de ser muy realista y con capacidad para afrontar las diversas situaciones que se plantean: desde la educación para los derechos humanos, desde la educación para la ciudadanía global, desde la educación intercultural y, finalmente, desde la educación física y el deporte, disciplina de la que el autor es especialista.

En el capítulo tercero desarrolla la propuesta de intervención: una unidad didáctica global, donde señala objetivos, competencias clave, redes de contenidos, metodología global y una evaluación holística.

El capítulo 4 es de conclusiones, aunque también incluye implicaciones y limitaciones de esta propuesta educativa.

Un capítulo 5 breve de bibliografía y un 6 capítulo, que también

recomiendo vivamente, que denomina «banco de recursos didácticos»: material impreso, medios audiovisuales, recursos TIC e instituciones.

Completa la obra un capítulo de anexos donde nos ofrece cuestionarios de ideas previas, gráficos y otros elementos que nos pueden ayudar a erradicar en el ámbito escolar el racismo existente.

Su autor, Rafael José Escalante Lerna es graduado en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla en la que se especializó en Educación Física. Se dedica profesionalmente al mundo de la educación y el deporte, enfocando este último como un medio extraordinario de formación e inclusión de las personas. Actualmente, cursa la especialidad de Enseñanza de la Lengua Inglesa en la Universidad de la Rioja.

Desconozco el resto de opúsculos del Proyecto, pero este creo que bien vale la pena para concienciar y ayudar en la tarea educativa a profesores y educadores. **José Luis Guzón Nestar.**

Historia del mundo. Un atlas

GRATALOUP, C. (2023).

PENÍNSULA. 658 PÁGS.



Desde su creación, *L'Histoire* publica artículos de historiadores que informan sobre los últimos avances de sus investigaciones. Estos artículos suelen ir acompañados de uno o varios mapas. Christian Grataloup ha seleccionado, recreado y comentado 515 mapas de esta excepcional colección cartográfica, trazando el curso del mundo desde los orígenes de la humanidad hasta nuestros días. Este atlas está a la vanguardia de la investigación histórica y es accesible al público más amplio posible.

Les Arènes publicó este libro en 2019 y no han dejado de multiplicarse las ediciones y las traducciones. Es una obra que ha gustado. La edición de Península es

extraordinaria. A pesar del volumen de páginas (658) el volumen es manejable gracias a su magnífica encuadernación, que incluye papel cartoné, tapas flexibles y un separador para facilitar la consulta.

Sus autores son Christian Grataloup, especialista en geohistoria, es «el más historiador de los geógrafos». Profesor emérito de la Universidad de París Diderot, ha colaborado en numerosas publicaciones: *Géohistoire de la mondialisation* (Armand Colin, 2015), *¿Faut-il penser autrement l'histoire du monde?* (Armand Colin, 2011), *L'Atlas global* (Les Arènes, 2014 y 2016).

Otro coautor es Patrick Boucheron, historiador y profesor en el Collège de France, donde ocupa la cátedra de «Histoire des pouvoirs en Europe occidentale, XIIIe-XVIe siècle».

Finalmente, Frédéric Miotto y su empresa Légendes Cartographie llevan más de veinte años produciendo mapas para la revista *L'Histoire* y numerosos atlas y manuales escolares.

Creo que este tipo de obras es mejor consultarlas por internet o con medios electrónicos, pero no obstante, es loable el esfuerzo de la

editorial por abrir esta obra al gran público. Será de mucha utilidad para profesionales de la historia y estudiantes de historia.

Como rezan algunos de las reseñas de este excepcional trabajo: ¡Por fin un atlas histórico para los lectores del siglo XXI! **Mario E. Meyer.**

Cronografía de la Segunda Guerra Mundial

GUILLERAT, N. Y MONTBAZET, T. (2023).

CRÍTICA. 32 PÁGS.



La demanda de una cronología de la Historia está en todas partes, tanto en las escuelas como, más en general, entre los amantes de la Historia. Y qué mejor manera de satisfacer esta demanda que con una infografía. Por eso Nicolas Guillerat, notable datadesigner de

la *Infographie de la Seconde Guerre mondiale* (2018) y de la *Rome antique*, se ha asociado con un joven y ágil historiador, Thibault Monbazet, para ofrecer la primera cronografía mundial de la Segunda Guerra Mundial. A través de un enfoque tan lúdico como estético, se presentan y relacionan todas las grandes fechas de la época, con el fin no solo de proporcionar información básica, sino también de dar un sentido añadido a la multitud de acontecimientos que constituyeron este cataclismo mundial. Hacía falta un objeto capaz de cumplir tal ambición, y este librito extensible, este mural, de 32 páginas permite una lectura fácil y agradable, al tiempo que ofrece un fresco de excepcional diseño gráfico.

Sus autores son, como he señalado, Nicolas Guillerat y Thibault Montbazet. Guillerat es grafista de formación y, tras un rodeo por la publicidad, ha orientado su actividad hacia el campo de la visualización de datos. Imparte clases de diseño de datos y es coautor, entre otras obras, de *Historia visual de la segunda guerra mundial* (Crítica, 2019).

Por su parte Thibault Montbazet, es historiador y profesor adjunto de Historia, a la vez que estu-

diente de doctorado en la París I-Panthéon-Sorbonne. Autor también de *Une année terrible e Histoire biographique du siège de Paris 1870-1871*, entre otros escritos.

La obra corresponde a una demanda más gráfica que se puede detectar en la enseñanza de la historia, pero –señalan los autores– en su «Prólogo», que igual que cualquier obra (también de historia) son fruto de elecciones, de tomar opciones: hay unos mapas y no otros, hay unas voces y no otras y es que «la aparente vista cenital no deja de ser una ilusión. La inmensidad de los teatros de operaciones, el número de actores involucrados y la complejidad de los desafíos a menudo imponen una simplificación. Por consiguiente, no ha sido posible dar cabida en toda su extensión a las dimensiones imperiales y coloniales del conflicto, ni a la infinidad de actores locales implicados en la colaboración o la resistencia. En este aspecto, la cronografía es una puerta que invita a adentrarse y profundizar, a través de la lectura de los historiadores e historiadoras, en un conflicto cuyo alcance sigue sorprendiendo» (p. 2).

Este libro excepcional, tanto en su forma como en su contenido, es el

resultado de una combinación de competencias complementarias reunidas por primera vez. Se basa en una constatación: la masa de datos disponibles sobre la Segunda Guerra Mundial nunca ha sido tan grande, pero se ha hecho difícil darles sentido y, sobre todo, comunicarlos a un público amplio. Por tanto, era necesario inventar, con un enfoque historiador y recurriendo a las mejores fuentes internacionales, una forma que permitiera a la vez procesar la masa de datos disponibles y hacerla inteligible para el mayor número posible de personas. Esta forma es la infografía, y el resultado es impresionante, ya se trate de renovar nuestros conocimientos, de visualizar las grandes líneas del conflicto, de comprender fácilmente fenómenos complejos o simplemente de vincular aspectos de la guerra que antes estaban fragmentados.

La verdad es que se agradece este libro-infograma que puede ayudar enormemente en la didáctica de la historia, a las generaciones que todavía estudian estos hechos que, aunque luctuosos y terribles, forman parte de nuestra historia y han configurado de un modo muy marcado el presente del mundo occidental, como la Segunda Guerra Mundial. Lo relatan de un

modo original, lúdico, gráfico y por temáticas (asedios, desembarcos, operaciones aerotransportadas...) y esto contribuirá de un modo extraordinariamente positivo a su estudio. **José Luis Guzón Nestar.**

Territorio desconocido

LEANTE, L. (2023).

EDEBÉ. 242 PÁGS.



Esta novela de Leante aborda el problema del *bullying* escolar. Lo hace de una forma magistral. Por desgracia, sabemos que el *bullying* es una realidad muy extendida en el mundo educativo.

La intimidación escolar puede definirse como la situación en la que uno o más alumnos (los acosadores) señalan a un niño (la víctima) y tienen la intención de incomodarlo

o hacerle daño. Un acosador se dirigirá repetidamente a la misma víctima varias veces. En cualquier circunstancia, los acosadores tienen ventaja sobre la víctima, ya que poseen más poder. En comparación con la víctima, los acosadores suelen ser físicamente más fuertes, con un círculo de amigos más amplio o una posición social más elevada. El acoso puede infligir daño físico, angustia emocional y humillación. Este es el «territorio desconocido» (título del libro), la humillación, que tiene unas consecuencias muy duras en las personas, más que la ira u otros sentimientos posibles en el ser humano.

Más del 95% de los centros de enseñanza sufren acoso escolar en todo el mundo. El acoso debe cumplir unos requisitos específicos para ser considerado acoso escolar. Tales requisitos incluyen la repetición, el desequilibrio recurrente de poder y la provocación. El acoso puede producirse en las escuelas, en el campus o en las afueras de la escuela, pero su escenario debe haberse creado dentro de la escuela. Independientemente de la posición, todas las partes interesadas en un contexto escolar, como padres, educadores, niños y miembros de la comunidad, deben contribuir a la prevención del

acoso escolar. El acoso escolar se está convirtiendo cada vez más en un problema social en la sociedad moderna. Idealmente, existen varios tipos de acoso escolar ligados a diferentes causas. Los efectos del acoso escolar pueden clasificarse en dimensiones psicológicas, económicas y académicas.

La novela comienza hablándonos de un incendio en un almacén de un pueblo. A lo largo de las páginas asistimos a la investigación del suceso, a través de la que vamos descubriendo una trama mucho más enmarañada de lo que podía parecer a primera vista. Y es que cuando empiezan a rascar la superficie, salen a la luz secretos oscuros, falsas apariencias y un terrible caso de acoso que se vuelve insostenible en el momento en el que la víctima es humillada en público, a través de las redes sociales.

El autor aborda no solo el asunto del acoso escolar, sino también el peligro de la excesiva importancia que se da en la sociedad a la popularidad y al físico, además de mostrarnos cómo las apariencias no siempre coinciden con la realidad. Uniendo todos estos ingredientes, nos invita a reflexionar acerca de que lo que solemos ver de este tipo de casos de abuso no es más que la punta del iceberg; rara vez nos

paramos a pensar en todo lo que hay debajo de la superficie.

Todo ello, como suele en su literatura, utilizando un emocionante e intrigante estilo narrativo, propio del *thriller* o los documentales de *true crime*.

Una experta en literatura juvenil, Inés Díaz Arriero, señala: me ha parecido una novela juvenil con un aura oscura, una estructura inquietante y original, que aborda la lacra del acoso escolar desde un punto de vista coral, donde las piezas no terminan de encajar hasta la última página. Una lectura interesante, dura y muy emocionante.
José Luis Guzón Nestar.

Modelos de Educación Sexual. El modelo biográfico y ético. Teoría y práctica.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2023).

PIRÁMIDE. 289 PÁGS.



«Hoy no se concibe la vida sin la actividad sexual, se entiende como requisito indispensable para alcanzar el placer y tener una vida saludable», frase con la que comienza el prólogo y que nos sitúa en los desafíos de la educación sexual en el siglo XXI. El autor de este libro, Félix López Sánchez, catedrático de Psicología de la Sexualidad en la Universidad de Salamanca, fundamenta esta publicación en sus treinta años de reconocida experiencia investigadora, con una trayectoria de reflexión y praxis en todo el proceso evolutivo de la persona, desde la escuela y la universidad hasta la edad adulta y la vejez.

En el contexto actual, es reconocible el paso que hemos dado de una cultura represiva con relación a la vida sexual y amorosa a una sociedad de consumo en la que la actividad sexual, con frecuencia, tiende a considerarse un producto más de consumo. Este rápido y profundo cambio plantea no pocos problemas para la educación, tanto en la familia como en la escuela. De ahí que este libro es una oportunidad para avanzar en la educación sexual.

Modelos de educación sexual, parte de una reflexión sobre los nombres que se le han dado, y de

su bondad para la justificación, fundamento e importancia de estos, puesto que de ellos se desprenden los objetivos, los contenidos y la práctica educativa consecuente. La larga trayectoria del autor en este tema le ha llevado a un modelo que llama biográfico, profesional y ético. Biográfico porque «lo más específico de la sexualidad humana es que cada persona puede tomar decisiones sobre su vida sexual y amorosa»; profesional «porque los profesionales y los criterios de salud tienen un rol importante»; y ético «porque la libertad de la persona para construir su biografía sexual debe conllevar una ética de las relaciones sexuales y amorosas, para así respetar la libertad de los demás y promover el bienestar propio y el de la pareja». Nombres que ponen el acento en la libertad y la autonomía de la persona, en el rol que deben cumplir los profesionales de la educación, y en la ética de las relaciones sexuales y amorosas. El componente ético se presenta como el complemento necesario para la construcción de la biografía de la persona.

El autor parte de una reflexión crítica de los modelos teóricos y prácticos de educación sexual. La educación sexual en la escuela está impregnada de un currículum

oculto escolar y ofrece un plan estructurado de formación, con objetivos, contenidos, actividades y evaluación del aprendizaje. Modelos que aceptan, con más o menos convencimiento, la conveniencia de que haya educación sexual formal en las escuelas, siendo muy diferentes sus planteamientos. Se trata de modelos que se han hecho a lo largo de la historia, teniendo en cuenta que toda la persona se socializa de manera diferente en relación con la sexualidad y las relaciones amorosas.

A lo largo del primer capítulo, el autor realiza un análisis crítico de los modelos teóricos y prácticos de educación sexual, siguiendo una misma estructura en los diferentes modelos, procurando la reflexión para formar a los educadores de manera crítica y ayudarles a tomar conciencia de la importancia que tienen para la teoría y la práctica. Así expone el modelo de riesgos, el modelo religioso-moral, el modelo liberal y revolucionario, junto a los dos modelos prescriptivos actuales, y finalizando con los modelos holístico e integral.

El análisis estructural comienza con el origen y el marco teórico del modelo, para continuar con el desarrollo de los objetivos, contenidos, metodología, responsables,

temporalidad y valoración. Se puede destacar en este análisis el profundo conocimiento que tiene el autor de cada modelo, y la riqueza de la valoración que aporta, no solo desde la teoría sino, sobre todo, desde la investigación y la praxis que ha desarrollado en su vida profesional como investigador, formador y educador.

Los modelos holístico e integral son dos nombres que hacen referencia a la relación a una propuesta similar, aunque no idéntica. En Europa prefieren el término holístico y dan más peso a los Derechos Humanos y al concepto de ciudadanía, más cercano a la ética, mientras que la Asociación Mundial de Sexología se centra más en la especificidad de los derechos sexuales de las personas, el género y las diversidades sexuales. Desde un punto de vista profesional, la Asociación Mundial de Sexología (WAS, 1997) y las Recomendaciones Europeas sobre educación sexual (OMS, 2010) proponen un modelo integral y holístico que incluye un concepto positivo de la sexualidad. Estos son propuestas abiertas, dentro de las cuales el autor ubica su propia propuesta.

En el segundo capítulo, el autor propone un modelo a seguir para tener una vida buena sexual y

amorosa, evitar los malos usos de la libertad en este campo y decidir de forma inteligente y ética. Somos los únicos animales con conciencia de identidad personal, es tiempo de tener una propia biografía, tomar decisiones, tener un estilo de vida personal, respetar las diversidades, las minorías y los individuos. Así mismo afirma que no se puede organizar la sexualidad solamente desde la Ciencia. Pues el conocimiento científico es una condición deseable para evitar prejuicios y errores, pero la Ciencia tiene un conocimiento limitado. Tampoco se puede dejar la sexología en manos de los gobiernos, que siempre están tentados de aplicar modelos ideologizados, ni tampoco en manos de las familias, que muchas veces niegan a sus hijos e hijas una biografía sexual propia. Sino que se han de crear las condiciones para la libertad y la educación para la autonomía y la ética sexual y amorosa.

Desarrolla las condiciones sociales y personales para la libertad, sostiene la necesidad de reconocer las actitudes, así como ayudar a promocionar las propias y capacitar para cambiarlas, haciendo propuestas específicas para trabajar con el alumnado. Plantea con claridad que las leyes son necesarias, siempre que no contradigan

los principios éticos, pero no pueden legislar las conductas sexuales íntimas.

Este modelo parte de un enfoque positivo de la sexualidad, intentando guiar, educar, proteger y ayudar en la toma de decisiones de las personas. Los derechos humanos y los principios de ética universales deben ser la guía para todos y los que se deben trabajar en la escuela. Ofrece pues una metodología que posibilita la reflexión y la argumentación con el alumnado. Desarrolla en este punto la importancia de la ética, su modelo biográfico y ético, el rol de la persona, la familia y los profesionales y los criterios de salud sexual, con criterios contrastados.

Las referencias que recoge el libro a manuales sobre la sexualidad del mismo autor son un buen complemento para quien quiera ahondar en este tema, tanto en conocimientos como en la reflexión y en la práctica.

El cuarto es un capítulo de suma importancia sobre el conocimiento de la sexualidad prepuberal, en la pubertad y en la adolescencia. Junto a los cambios en la anatomía y en la fisiología sexual, expone sobre los juegos sexuales, los procesos básicos y los problemas sexuales, las prácticas de riesgo, la

orientación del deseo, la transexualidad y el transgénero, los abusos y agresiones sexuales, y los problemas con los afectos. El capítulo quinto presenta la escuela como agente educativo. Partiendo de las razones de la educación sexual, presenta los objetivos, competencias y contenidos para las etapas de infantil (0-6 años), primaria (6-12 años) y secundaria (12-18 años).

El tercer capítulo aborda un programa práctico de cómo trabajar con las familias, según el modelo biográfico y ético. Y el sexto capítulo, versa sobre los programas de educación sexual, prioriza ejemplos de los modelos integrales y holísticos, en concreto del modelo biográfico y ético, desde la propuesta de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). De todos los programas citados en la bibliografía, hacen la presentación de tres de ellos:

- La guía para el desarrollo de la afectividad y de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual.
- La ética de las relaciones sexuales y amorosas.

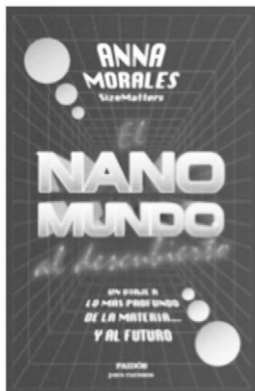
- El programa de Javier Gómez Zapiain, como ejemplo de un buen modelo biográfico con adolescentes.

En definitiva, es un libro de cabecera para quien quiere conocer un modelo de educación sexual adecuado al siglo XXI, específicamente para el sector educativo, si bien su contenido supone una reflexión sobre la propia biografía sexual del lector y la construcción de esta. Libro de referencia para toda investigación y reflexión sobre el tema.
M^a José Arenal Jorquera.

El nanomundo al descubierto. Un viaje a lo más profundo de la materia... y al futuro

MORALES, A. (2023).

PAIDÓS. 271 PÁGS.



Anna Morales, *El nanomundo al descubierto. Un viaje a lo más profundo de la materia... y al futuro*. Paidós, Barcelona, 2023. 271 pp. ISBN: 978-84-493-3994-3.

Comencemos por delimitar un poco el campo. Dice R. W. Siegel: «La ciencia y la tecnología de las nanoestructuras es un área amplia e interdisciplinar de investigación y desarrollo que en los últimos años ha crecido explosivamente en todo el mundo en los últimos años. Tiene el potencial de revolucionar la creación de materiales y productos y la gama y naturaleza de las funcionalidades a las que se puede acceder» (*Executive summary. In National Science and Technology Council (NSTC) Committee on Technology, The Interagency Working Group on NanoScience, Engineering and Technology (IWGN) 1999, p. xvii*).

La nanociencia se refiere al estudio científico de materiales de tamaño nanométrico, es decir, una milmillonésima parte de un metro (The Royal Society, 1994). Es una combinación de avances en química del estado sólido, química sintética, biología molecular la física y la ingeniería del estado sólido y el túnel de barrido.

Por su parte, la nanotecnología se refiere a diversas tecnologías para

producir materiales de altísima precisión y dimensiones en la escala de la milmillonésima parte de un metro. (Norio Taniguchi, de la Universidad de Ciencias de Tokio, acuñó el término «nanotecnología» en 1974). Esta disciplina «implica la capacidad de generar y utilizar estructuras, componentes y dispositivos de un tamaño comprendido entre 0,1 nm (escala atómica y molecular) a unos 100 nm (o más en algunas situaciones) mediante control a nivel atómico, molecular y macromolecular» (M. C. Roco, *Research programs on nanotechnology in the world*, 1999, p. 131).

Esta obra nos invita a introducirnos en el espacio de lo pequeño para descubrir estas materias, sea la nanociencia que la nanotecnología, y ver cómo podemos manipular, trabajar la materia hasta que adquiera ciertas propiedades.

La obra repasa diversos aspectos de esta tecnociencia en siete capítulos, una introducción, epílogo, agradecimientos, glosario, bibliografía-libros recomendados y anexo. La verdad es que si el libro es interesante, especialmente el

cuerpo doctrinal (los siete capítulos) también lo son las otras partes que generalmente gozan de menor apreciación. Recomiendo vivamente tanto el glosario como la bibliografía recomendada, porque nos ponen sobre la pista de las últimas innovaciones y descubrimientos en estos campos.

Anna Morales se graduó en estas disciplinas en la Universidad Autónoma de Barcelona y obtuvo su maestría en l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (Suiza) donde se dispone a concluir su doctorado sobre la fabricación de cementos con menor huella medioambiental. Además, es divulgadora y combina su pasión por la ciencia de las cosas pequeñas con la cultura pop en su canal *SizeMatters* (el tamaño importa).

El horizonte de la ciencia (particularmente, física, química y matemáticas) se juega en lo microscópico y macroscópico. El mundo mesoscópico tiene cultivadores, pero muchos han cambiado su ocupación. **José Luis Guzón Nestar.**

Per una conversione ecologica

SKA, J. L., SARTORIO, U., Y KUREETHADAM, J. I. (2023).

CASTELVECCHI. 80 PÁGS.



El tema de la ecología ha estado siempre en candelerio en las últimas décadas del siglo XX y el comienzo del XXI, pero eclesialmente la encíclica *Laudato Si*, del papa Francisco (2015) ha revolucionado el panorama, en el sentido que nos ha hecho dirigir nuestra mirada hacia la misma ecología, pero desde una perspectiva más amplia: una ecología integral.

El libro pretende ver en qué medida el cristianismo es causa en parte de la crisis ecológica que se ha producido en nuestro mundo y cómo puede colaborar, en la medida de sus posibilidades, a la mejora (conversión) de sus actitudes.

Efectivamente, hay quien piensa que la crisis ecológica es conse-

cuencia del antropocentrismo de matriz hebraico-cristiana, y en particular del tipo de relación hombre-naturaleza del cristianismo occidental. O, también, de la sucesiva distorsión de los relatos bíblicos que han permitido el dominio del hombre sobre la naturaleza. *Per una conversione ecologica* se mide con estos temas a partir del relato de la Creación en Génesis, demostrando la potencialidad a favor de un cambio ecológico en nuestro pensamiento, en nuestro estilo de vida y en la valoración de nuestra responsabilidad. En este sentido, son conscientes los autores en que para permitir una «transición ecológica» son necesarias una nueva comprensión de la naturaleza y el reconocimiento de la violencia que se ha infringido a ésta. Convertir nuestra vida podrá resultar o parecer incómodo, pero hará posible que haya abundancia de bienes para todos en el futuro.

Una palabra sobre sus autores. Jean Louis Ska es profesor de Exégesis del Antiguo Testamento, biblista, teólogo jesuita. Está considerado una de los mejores exegetas contemporáneos. Por otro lado, Ugo Sartorio, es un fraile franciscano conventual, profesor de Teología sistemática en la Facultad Teológica del Triveneto. Ha sido

director editor del «Messaggero di Sant'Antonio», de las «Edizioni Messaggero Padova» y de la revista «Credere oggi». Finalmente, Joshtrom Isaac Kureethadam, salesiano, titular de la cátedra de Filosofía y Ciencia, director del Instituto de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Pontificia Salesiana y coordinador del sector «Ecología y creación» en el Dicasterio vaticano para el Servicio del Desarrollo Integral. Los tres autores ponen su buena contribución al servicio de persuadir a todos los creyentes a esta conversión ecológica. **José Luis Guzón Nestar.**

La asignatura que transformará nuestra sociedad

VALDIVIA, M. G. (2023).

AMAZON. 121 PÁGS.



La obra de Monchi es una introducción muy personal a una disciplina que hoy goza de gran consideración, el desarrollo personal.

¿De qué se trata? El desarrollo personal es un proceso que dura toda la vida. Es una forma de que las personas evalúen sus capacidades y cualidades, consideren sus objetivos en la vida y se fijan metas para realizar y maximizar su potencial.

Esta obra de Monchi puede ser una ayuda inestimable para identificar las competencias que necesitamos para fijarnos objetivos vitales que mejoren nuestras perspectivas de empleo, aumenten nuestra confianza y nos conduzcan a una vida más satisfactoria y de mayor calidad. Planifiquemos nuestras opciones y decisiones vitales para el futuro de forma pertinente, positiva y eficaz, a fin de potenciar nuestra autonomía personal.

Aunque el desarrollo en las primeras etapas de la vida y las primeras experiencias formativas en el seno de la familia, en la escuela, etc. pueden ayudar a formarnos como adultos, el desarrollo personal no debe detenerse más adelante en la vida.

La obra de Valdivia contiene información y consejos que nos pueden

ayudar a reflexionar sobre su desarrollo personal y las formas en que podemos trabajar para alcanzar nuestros objetivos y desarrollar todo el potencial.

La obra consta de una introducción y doce capítulos breves, uno de los cuales es totalmente autobiográfico. Monchi explica cómo cambió su vida cuando se ha adentrado en las raíces de esta disciplina y la evolución que ha experimentado. También recuerda algunas personas que cultivan este ámbito del pensamiento y que para él han sido de provecho.

Ramón G. Valdivia («Monchi» (1994), es graduado en Magisterio de Educación Primaria con espe-

cialización en Educación Física (2015-2019) y graduado como Técnico en actividades físicas y animación deportiva. Actualmente ejerce de profesor de Religión en la Comunidad de Madrid. Entre sus otras cualidades él mismo señala que es inversor en diferentes activos como los fondos indexados, lector y gran apasionado del mundo del desarrollo personal, emprendimiento, salud y espiritualidad, y un aventajado de la filosofía kaizen (mejora constante).

Deseamos que esta obra pueda llegar a mucha gente y sirva de instrumento de mejora de la vida de muchas personas. **José Luis Guzón Nestar.**

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En a de de.....

Firma:



REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio
Centro de Enseñanza Superior Don Bosco
C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association* (APA), 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

MÁSTERES UNIVERSITARIOS



Máster Universitario en **FORMACIÓN DEL PROFESORADO** de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

- Ofertamos esta formación para la enseñanza en 3 especialidades:
 - Educación Física
 - Orientación Educativa
 - Lengua Extranjera (Inglés)



Máster Universitario en **PSICOPEDAGOGÍA**

MÁS INFORMACIÓN





Nº 50

TEMA CENTRAL

Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias

Educational Leadership and Transformation in Higher Education in Colombia: Guidelines for Competency-Based Microcurricular Design

Gestão Escolar e prática pedagógica na Educação Infantil: compartilhando uma experiência brasileira

School Management and Pedagogical Practice in Early Childhood Education: Sharing a Brazilian Experience

Il modello di direzione scolastica in Italia

The Model of School Leadership in Italy

El directivo salesiano

The Salesian School Administrator

Gestión Directiva e Innovación Educativa. La experiencia de una escuela normal mexicana norestense

Management Leadership and Educational Innovation. The Experience of a Northeastern Mexican Normal School

MATERIALES

El proyecto de dirección como modelo de liderazgo educativo

The Management Project as a Model of Educational Leadership

ARTÍCULOS

Programa de intervención con apoyo social para reducir la conducta suicida en adolescentes

Intervention Program with Social Support to Reduce Suicidal Behavior in Adolescents

Ejemplo práctico de gamificación para alumnos españoles de educación secundaria

A Practical Example of Gamification for Secondary Spanish Students

RESEÑAS