

# LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LOS FACTORES DE RIESGO ESCOLAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE ALBACETE

## TEACHER'S PERSPECTIVE ON SCHOOL RISK FACTORS IN SECONDARY EDUCATION CENTERS IN THE REGION OF ALBACETE

159

**Manuel Ángel González Berruga<sup>1</sup>**

Universidad Antonio de Nebrija, Madrid,  
España.

### Resumen

Se presentan los resultados de una investigación descriptiva interpretativa sobre los factores de riesgo de las relaciones escolares en centros de Educación Secundaria de la provincia de Albacete. Se analiza la perspectiva de los docentes sobre las relaciones escolares desde la teoría de las comunidades profesionales de aprendizaje y se analizan las programaciones

didácticas de departamento con la categoría de clasificación de Bernstein. Se observa una organización vertical, donde las decisiones sobre los elementos importantes del centro se toman por la dirección, los jefes de departamentos y el profesorado, en este orden, observando una falta de participación de estudiantes y familias. Los docentes no colaboran entre departamentos dando lugar a un currículum fragmentado. No existen diferencias notables entre centros de diferentes contexto socioeconómico y cultura, entre docentes de grupos ordinario y de mejora

<sup>1</sup> *Doctor en Educación. Doctorando en Filosofía por la U. de Castilla La Mancha, España. Docente asociado en la U. Antonio de Nebrija, España. Director de tesis doctorales con la U. de Innovación e Investigación de México, México D.F. manu\_gonzalez14@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-680X>*

del rendimiento. Los docentes con menos experiencia presentan una percepción más favorable de las relaciones docentes.

### Palabras clave

Educación Secundaria, fracaso escolar, riesgo escolar, relaciones docentes, organización escolar, currículum escolar.

### Abstract

It is presented the results of a descriptive -interpretative research about risks factors of school relationships in Secondary Education centers in the region of Albacete. It is analyzed the perspective of teachers about school relationships from the theory of professional learning communities and it is analyzed the teaching programs of school departments with the category of *classification* from Bernstein. It is observed a vertical organization, where decisions about important elements of the center are taken by the Head of the school, the Head of the department and the teaching staff, in this order, observing a lack of participation from students and families. Teachers do not collaborate between departments resulting in a fragmented curriculum. There are no notable differences between schools from different socio-economic and cultural background, between teachers from ordinary groups and for the improvement of the performance. Less experienced teachers have a more favorable perception of teachers' relationships.

### Keywords

Secondary Education, school failure, school risk, teacher relationships, school organization, currículum.

### Introducción

Las relaciones profesionales que se originan en los centros escolares son un factor clave para comprender el surgimiento y la transformación

de las dinámicas, procesos y fenómenos que conforman la realidad escolar como un espacio para el éxito o el fracaso escolar. Desde la perspectiva del riesgo, se pone el foco en los factores que se encuentran en el origen de situaciones y relaciones que generan experiencias escolares indeseables que pueden conducir al alumnado al desenganche paulatino de los procesos y la cultura escolar y de aprendizaje, esto es, factores que sitúen al alumnado en una situación de riesgo (Escudero, 2013).

En este sentido, la perspectiva de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) representa un conjunto teórico para trabajar por la calidad de la enseñanza en diferentes contextos en la medida que una mejora de estos indicadores se relaciona con una mejora en determinados factores educativos (Ismail, Ishak y Kamaruddin, 2020; Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Murray, 2015; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Takahashi, 2011). De la revisión realizada se destacan cuatro factores esenciales que se han utilizado como marco de la investigación: *Liderazgo compartido*, entendido como la gestión colegiada, democrática, de justicia social (Murillo y Hernández, 2013) y distribuida (Murillo, 2006) de los procesos y funciones escolares, es un aspecto clave para la mejora de la calidad y la innovación educativa en la medida que corresponsabiliza de los procesos al resto de actores escolares (Bolívar, 2010; Bolívar, López y Murillo, 2013; Horn y Marfán, 2010; López, 2010; López y Lavié, 2010) que busca el empoderamiento de los centros escolares (Bolívar, 2014); *Visión, valores y normas compartidas*, trata de la imagen mental que los docentes generan de la práctica educativa sobre lo que consideran importante (Hord, 2003), aquello que es más valorado por los docentes y que debe ser plasmado en normas de funcionamiento desarrolladas y aceptadas por todos. Es necesario un proceso de deliberación

colectiva y democrática para que las normas y valores generados puedan ser asumidos por todos (Sillins, Zarins y Mulford, 2002) donde se incluye la participación de alumnado y familias para unir sinergias en un proyecto común; *Colaboración e indagación reflexiva y crítica*, se trata de la colaboración profunda, crítica y reflexiva sobre los procesos escolares y la práctica educativa que permite profundizar en prácticas y procesos alternativos ocultos a simple vista por la vida cotidiana en el centro en busca de una educación de calidad basada en la justicia social hacia un conocimiento profundo de la realidad del centro, los mecanismos para el cambio y la acción social y la reflexión personal (Hackman, 2005); y, por último, *Compromiso con la mejora individual y del grupo*, supone pensar los procesos de mejora desde la práctica compartida y el apoyo docente para la mejora profesional individual y del grupo de docentes en relación con las necesidades del centro y que pueda ser utilizada por docentes de otros centros. La mejora de las relaciones docentes influye en el rendimiento del alumnado (Louis y Marks, 1998) y la responsabilidad colectiva y la auto eficacia mejora el dialogo reflexivo (Valckx, Vanderlinde y Devos, 2020).

En el caso de la Educación Secundaria en el estado español, la Programación Didáctica de Departamento es el documento donde se plasma la estructura, organización y contenido de la práctica pedagógica en el aula para cada departamento didáctico que emerge de un proceso colaborativo y reflexivo sobre la adecuación de los contenidos a las necesidades de los estudiantes a partir del currículum prescrito por cada Comunidad Autónoma. En su desarrollo puede observarse un orden escolar determinado basado en un conjunto ideológico de principios y valores, contenidos, métodos y estrategias y recursos para la enseñanza (Escudero, González y Martínez, 2009; Kelly, 2004) que conducirá la práctica educativa hacia espacios protectores o de riesgo escolar. Entre

otras características, un currículum de éxito que fomente la implicación de los estudiantes organizará el aprendizaje a través de contenidos interesantes y relacionados con experiencias reales del alumnado, de contenidos integrados con competencias, capacidad y habilidades de diferentes asignaturas y que interrelacionen campos de estudio, mediante el trabajo cooperativo, por proyectos y sobre problemas de la vida real (González González y Bernárdez-Gómez, 2019; González González y San Fabián, 2018). En este caso, desde la perspectiva de la reproducción cultural, la teoría de Basil Bernstein (1998) sobre clasificación y enmarcamiento (framing) es una herramienta para ver el grado de poder y control ejercido dentro de un área de estudio. La clasificación se entiende como la distancia entre los contenidos del discurso pedagógico, los elementos de aprendizaje, de las prácticas y de los sujetos que participan en el proceso educativo. El enmarcamiento se refiere al grado de control de la práctica pedagógica por parte del docente. Un currículum fragmentado, centrado en las competencias, categorías y prácticas propias de la disciplina se traduce en una clasificación fuerte. Por el contrario, un currículum integrado, interdisciplinar y transversal se relaciona con una clasificación débil que se traduce en un currículum con competencias compartidas entre disciplinas, actividades que integran herramientas y contenidos de diferentes asignaturas y método de enseñanza basados en el desarrollo global de las capacidades del alumnado. Morais, Neves y Afonso (2005) señalan la efectividad de una clasificación fuerte para el aprendizaje de una materia y Luis y Navas (2011) señalan que una práctica pedagógica de clasificación fuerte permite la adquisición de conocimientos técnicos y una clasificación débil supone la permeabilidad de conductas y relaciones sociales en la práctica pedagógica, así como una frontera difusa entre los contenidos de la Formación Profesional Específica y la Formación Básica. Con todo esto, un currículum protector del fracaso escolar

que implique a los estudiantes se caracterizará por una clasificación débil. En el análisis del currículum no se utiliza el enmarcamiento por ser un elemento de estudio en el desarrollo de la práctica pedagógica.

### Metodología

El objetivo de esta investigación de carácter descriptivo – interpretativo, que se ubica en un proyecto más amplio, es el de conocer la percepción de los profesores sobre las relaciones entre profesionales docentes y otros agentes escolares y explorar posibles diferencias en relación a los años de experiencia, a la enseñanza en grupos ordinarios o de atención al alumnado con más dificultades, y según al nivel socioeconómico y cultural del entorno donde se inserta el Instituto de Educación Secundaria (IES), y el de analizar el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en programaciones didácticas de los departamentos de Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía e Historia y Biología y Geología de la ESO atendiendo al criterio de clasificación. Se han utilizado herramientas de corte cuantitativo para describir la percepción docente, y cualitativo, entrevistas a docentes y análisis documental del currículum para profundizar en la comprensión del fenómeno.

La muestra conforma 11 centros de la provincia de Albacete divididos en tres categorías según el nivel socioeconómico y cultural de la población: Nivel alto, la mayoría de los estudiantes van a estudiar con la idea de hacer posteriormente Bachillerato y con la vista puesta en la universidad. Los estudiantes provienen de familias con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto; nivel medio, familias con un nivel socioeconómico y cultural medio. Los centros ofertan algunos cursos de Bachillerato y otros de Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Superior; y nivel bajo, los estudiantes provienen la mayoría o en su totalidad de zonas rurales y tienen

una orientación fuertemente dirigida hacia la Formación Profesional. Se recogieron N=158 cuestionarios de todos los centros, el grupo focal se realizó con docentes de un centro de nivel medio y las programaciones didácticas se recogieron de un centro de nivel alto, medio y bajo de los departamentos de Matemáticas, Lengua y Literatura, Geografía e Historia y Biología y Geología de la ESO menos la programación del departamento de Geografía e Historia del centro de nivel alto a la que no se tuvo acceso.

Para la construcción del cuestionario del profesorado referido a relaciones profesionales de coordinación y colaboración en los centros, se ha tomado como marco la noción de comunidades profesionales de aprendizaje, se revisaron otros instrumentos basados en la misma (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Lomos, Hofman y Bosker, 2011; Louis, Marks y Kruse, 1996, Wahlstrom y Louis, 2008). Se desarrolla un cuestionario *ad hoc* con N=25 ítems repartidos entre las siguientes dimensiones: “Liderazgo compartido”, “Visión y valores compartidos”, “Colaboración e indagación reflexiva y crítica” y “Compromiso con la mejora individual y del grupo”. En el anexo 1 se presentan los ítems agrupados por dimensiones. Los profesores tenían que señalar el grado de acuerdo mediante una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo. El alpha de Cronbach arroja una fiabilidad aceptable de  $\alpha=.904$  (Quero, 2010). Para los cuestionarios, se utilizó el análisis de frecuencias para obtener los porcentajes más altos en cada ítem, lo que suman “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” (5+4), para observar los ítems a los que se les presta menos atención. Para obtener la significación estadística entre grupos y características se utilizó el estadístico ANOVA y el Eta que ofrece el Eta-cuadrada ( $\eta^2$ ) para estimar el tamaño del efecto. La dimensionalidad de algunas escalas se obtiene con el Análisis Factorial Exploratorio

con rotación Varimax. Los datos se analizan con el programa SPSS v.23.

El grupo focal se centra en las relaciones entre docentes en el centro escolar y para el desarrollo de la programación didáctica. Los resultados se analizaron mediante la codificación abierta para encontrar el sentido de cada unidad de significación (Schettini y Cortazzo, 2015) con el Atlas.ti versión 6.

Para el análisis del currículo, que se ha focalizado en las programaciones didácticas departamentales, se ha tomado como propuesta marco los criterios de clasificación planteado por B. Bernstein (1998) y sucesivas revisiones y elaboraciones de los mismos por parte de otros investigadores que los han utilizado para investigación sobre cuestiones similares a las que aquí se han planteado (Luis y Navas, 2011; Morais, Neves y Afonso, 2005; Power, 2008). El análisis curricular de las programaciones didácticas de los Departamentos se realizó en dos niveles, estructura y contenido (López,

2002). En primer lugar, se analiza la estructura y organización mostrando similitudes y diferencias. En segundo lugar, se analiza el contenido. Las categorías aplicadas, tomando en consideración la propuesta base correspondiente a los criterios de clasificación de la teoría de Basil Bernstein (1998), han sido tres: Clasificación fuerte (C++), clasificación media (C+-) y clasificación baja (C--). Una clasificación fuerte representa un mayor aislamiento de los contenidos del currículo y una clasificación débil muestra un tratamiento interdisciplinar. Las programaciones se dividen en tres partes: A) Objetivos, competencias y contenidos; B) Metodología – que incluye: los subapartados: a) actividades, b) atención diversidad, c) materiales y d) ritmo -; y C) Evaluación. El análisis se realiza dividiendo en unidades mínimas de significado de cada una de las partes en las que se divide el análisis. Una vez interpretada la unidad de significado se le atribuía un color según la clasificación (C++: rojo; C+-: amarillo; y C--: azul). En la tabla 1 se observan los indicadores para el análisis.

1 6 3

**Tabla 1.**

*Indicadores para el análisis de la clasificación. Elaboración propia*

<b>CLASIFICACIÓN</b>			
	<b>C++</b>	<b>C + -</b>	<b>C--</b>
<b>Objetivos y competencias y contenidos</b>	Los objetivos, las competencias y los contenidos se relacionan unos con otros en la misma asignatura, pero no con los de otras asignaturas.	Los objetivos, competencias y contenidos se desarrollan en torno a la asignatura, pero presentan elementos relacionados con los ámbitos científico-tecnológico y socio-lingüístico.	Los contenidos, competencias y contenidos se desarrollan desde un enfoque interdisciplinar. Se trabajan por proyecto, en torno a problemas y de manera transversal con el resto de las asignaturas.



La sumatoria permite identificar ítems por debajo del 65% a los que se les presta menos atención y pueden desembocar en situaciones de riesgo escolar para el alumnado. Estos ítems tiene que ver con la participación docente promovida por la dirección, el desarrollo de un clima para la renovación pedagógica, el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje del alumnado, el uso efectivo de tiempos y espacios para la coordinación docente, la formación para la mejora docente, la toma de decisiones basadas en experiencias escolares, la valoración positiva del trabajo en equipo, desarrollo de proyecto de renovación pedagógica en los últimos años, al trabajo conjunto entre la dirección y los docentes para la mejora de los procesos de aprendizaje y la disponibilidad de tiempos y espacios para la coordinación docente.

A continuación, se muestran las frecuencias de ítems que albergaban subítems y que es necesario presentarlas aparte para comprender las diferencias de porcentaje. En cuanto a la elaboración y actualización del proyecto educativo del IES se percibe que se realiza entre el equipo directivo (91%) y los docentes (63.3%), con una participación considerablemente baja de los alumnos (15.2%) y las familias (14,6%). La visibilidad de los valores y visión del centro se observa en la organización del centro (81%) seguido del currículum (67.1%), la relación con los alumnos (63.9%) y la relación con las familias (58.9%). En la toma de decisiones sobre la enseñanza, se observa de manera significativa una mayor relación entre docentes del mismo departamento (87.9%), seguido de los docentes del mismo curso (69.6%) y entre departamentos (47.5%). Y en cuanto a los temas de trabajo, la evaluación (76%) y la planificación del currículum (69%) ocupa la mayor parte del tiempo seguido de cuestiones sobre el desarrollo de la enseñanza (51.3%) y que tengan que ver con relaciones pedagógicas entre docentes (50%).

Con relación a la experiencia, se dividen los docentes con alta experiencia, entre 21 y 36 años, siendo el 45.5%, los de experiencia media, entre 11 y 20 años, el 32.1% y baja experiencia, entre 0 y 10 años, el 22.4% del total, teniendo en cuenta los trabajos de Bolívar (1999), Huberman (1996), Marquina, Yuni y Ferreiro (2017). Apenas se observan diferencias entre los docentes con experiencia baja y media, tan solo una percepción más favorable sobre la participación del alumnado en el proyecto educativo por parte de los docentes con experiencia baja ( $p=.037$ ,  $\eta^2=.051$ ), y entre docentes con experiencia media y alta, con percepción favorable por parte de los docentes de experiencia media en las ideas compartidas por los docentes ( $p=.027$ ,  $\eta^2=.040$ ), y el trabajo conjunto entre departamentos ( $p=.010$ ,  $\eta^2=.055$ ) y con docentes del mismo curso ( $p=.020$ ,  $\eta^2=.045$ ). En cuanto a las diferencias entre los docentes con experiencias baja y alta se observan diferencias significativas que muestran una percepción más favorable sobre la participación de las familias ( $p=.014$ ,  $\eta^2=.057$ ) y el alumnado en el proyecto del centro ( $p=.002$ ,  $\eta^2=.088$ ), el apoyo de la innovación por los jefes de departamento ( $p=.048$ ,  $\eta^2=.037$ ), la valoración positiva del trabajo en equipo ( $p=.005$ ,  $\eta^2=.074$ ) y la propia valoración por los compañeros ( $p=.018$ ,  $\eta^2=.052$ ) y la mejora de la enseñanza por la coordinación docente ( $p=.004$ ,  $\eta^2=.077$ ).

Entre los docentes que trabajan con grupo ordinario, un 78.5% de la muestra, y los que trabajan en Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), un 21.5% del total, no se observan diferencias entre grupos, salvo en el ítem sobre la valoración positiva del trabajo en equipo ( $p=.035$ ,  $\eta^2=.028$ ) por parte de los docentes de PMAR. Según el nivel socioeconómico y cultural tampoco se observan diferencias entre contextos donde un 24% la muestra pertenece a docentes de un IES de nivel alto, 22.8% de nivel medio y 53.2% de

nivel bajo. Entre los docentes de nivel medio y alto, los docentes de nivel medio tienen una percepción más favorable de la participación docente en el proyecto educativo ( $p=.012$ ,  $\eta^2=.048$ ) y los docentes de nivel alto observan que la dirección promueve la formación continua ( $p=.024$ ,  $\eta^2=.069$ ). Entre los docentes de nivel medio y bajo, los de nivel medio observan que la dirección promueve la innovación ( $p=.043$ ,  $\eta^2=.034$ ) y la formación continua ( $p=.000$ ,  $\eta^2=.108$ ). Entre los docentes de nivel bajo y alto, los docentes de nivel bajo observan una mayor relación con las familias ( $p=.046$ ,  $\eta^2=.033$ )

y una mayor discusión sobre las relaciones pedagógicas ( $p=.034$ ,  $\eta^2=.037$ ). En este caso, no se observan diferencias significativas entre los grupos que señalen que estamos ante diferentes formas de trabajo y relación con la comunidad en la que se ubican.

Para el análisis de componentes principales se realiza el test KMO (.897) y el test de esfericidad de Bartlett (.000) que señala la viabilidad del uso del ACP. En la tabla 2 se observan la extracción de 6 componente que explican el 63.946% de la varianza.

**Tabla 2.**

*Varianza del cuestionario sobre relaciones docentes. Elaboración propia*

Componente	Autovalores iniciales			Suma de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	14.627	40.630	40.630	5.035	13.987	13.987
2	2.241	6.226	46.856	3.623	10.064	24.051
3	1.905	5.291	52.147	3.556	9.877	33.928
4	1.696	4.711	56.858	3.237	8.991	42.919
5	1.331	3.697	60.555	2.719	7.552	50.470
6	1.221	3.391	63.946	2.433	6.757	57.228
7	1.149	3.192	67.138			

El análisis de componentes principales emerge dimensiones relacionadas la dirección para la mejora y la innovación, los valores del centro y los tiempos y espacios para el trabajo, las relaciones profesionales entre docentes, la colegialidad de la dirección, la corresponsabilidad del desarrollo del currículo y la participación de otros actores, como la familia y los estudiantes, en el desarrollo del currículum.

Del análisis de las programaciones didácticas de cada departamento del curso 2015-2016. En primer lugar se analizan las similitudes y diferencias de organización y estructura de las programaciones para pasar a analizar la clasificación de los objetivos, competencias

y contenidos; de la metodología, donde se incluyen las actividades, las medidas de atención diversidad, los materiales, y el ritmo de aprendizaje, es decir, los temas y contenidos que se pretenden trabajar en un espacio de tiempo) y de la evaluación. En segundo lugar, se analiza la clasificación, la mayor o menor distancia entre contenidos. Del centro escolar de nivel alto, se observa una falta de organización en la estructura de las programaciones didácticas. El centro de nivel medio presenta una misma estructura para las programaciones didácticas que tiene la siguiente estructura: 1) Marco legal, 2) Introducción, 3) Objetivos didácticos, 4) Competencias de la materia, 5) Contenidos, 6) Evaluación y calificación, 7)



Actividades y procedimientos de recuperación, 8) Autoevaluación del proceso de enseñanza, 9) Evaluación de las competencias que se pretenden desarrollar, 10) Orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas del proceso educativo, 11) Medidas de atención a la diversidad y 12) Materiales curriculares y recursos didácticos. El centro de nivel bajo presenta diferencias entre

las unidades didácticas donde la organización de Matemáticas difiere significativamente del resto y las programaciones de Biología y Lengua se organizan por ciclos, hecho que implica separar en dos tablas el contenido de análisis para observar mejor las diferencias. En la tabla 3 se observa la clasificación del contenido. Se observa una falta de trabajo colegiado entre departamentos.

**Tabla 3.**

*Clasificación el contenido de las programaciones didácticas. Elaboración propia*

<b>Nivel socioeconómico y cultural</b>		<b>Ma</b>	<b>ByG</b>	<b>LyL</b>	<b>GeH</b>
<b>Alto</b>	<i>Objetivos</i>	C++	C++	C++	N. a.
	<i>Metodología</i>	C++	C+-	C++	N. a.
	<i>Evaluación</i>	C+-	C+-	C++	N. a.
<b>Medio</b>	<i>Objetivos</i>	C--	C++	C++	C+-
	<i>Metodología</i>	C+-	C+-	C++	C++
	<i>Evaluación</i>	C++	C++	C++	C++
<b>Bajo</b>	<i>Objetivos</i>	C++	C++	C++	C++
	<i>Metodología</i>	C++	C++	C++	C++
	<i>Evaluación</i>	C++	C++	C++	C+-

Nota: Ma=Matemáticas, ByG=Biología y Geología, LyL=Lengua y Literatura, GeH=Geografía e Historia, N. a.=No aplica.

A continuación, se muestran los resultados más significativos del grupo focal llevado a cabo con docentes del centro de nivel medio que se centró en la relación docente para la programación didáctica. Participaron cuatro docentes: de inglés (P1), matemáticas (P2), ciencias (P3) y lengua y literatura (P4). Como se observa en el análisis de las programaciones y según corroboran los docentes, se cuenta con una estructura definida para desarrollar las programaciones de departamento consensuado por los docentes y el Equipo Directivo. Pero el desarrollo de cada programación se realiza en el seno del departamento sin relación entre docentes de otros departamentos. El desarrollo

de la programación es entendido como un trabajo técnico.

*La propia programación no requiere tanto porque la programación es una cosa más teórica y tal, y no requiere tanto la coordinación. Luego nos coordinamos a lo mejor de otra manera... (P.1)*

Señalan que se reúnen para tratar temas sobre la enseñanza que no tienen que ver con la programación.

*Pero a nivel de grupo... (P.4)*

*Claro a nivel de grupo y no de programación.... (P.1)*

Señalan que hay programaciones entre sí que guardan más relación que otras.

*Porque la programación de lengua no necesita quizás de la de biología. (P.4)*

*Aun así, nosotros como tenemos contenidos en primero de la ESO coincidentes con sociales, geografía e historia entonces si nos ponemos de acuerdo con ellos, con el profesorado, que da esos contenidos en el departamento para hacer más énfasis en los contenidos comunes. (P.2)*

*Si, pero en el desarrollo de la historia del español no tiene nada que ver con...(P.4)*

*Con la biología. (P.1)*

Los profesores perciben el desarrollo de la programación didáctica de departamento como un aspecto técnico que no requiere de un trabajo en común. Entienden que hay materias con contenidos comunes, como las relacionadas con el ámbito sociolingüístico, y otras que no guardan una relación tan estrecha, como las materias de Historia y Biología. Cuando se les pregunta si falta colaboración contestan que hace falta ponerse a ello mostrando voluntad, pero sugiriendo que faltan mecanismos para desarrollar esta colaboración. Un profesor señala que a nivel de centro se produce una colaboración efectiva para desarrollar actividades hablando de manera positivo del desarrollo de un musical que se desarrolló a nivel de centro. Las actividades que tienen una visibilidad para el resto de la comunidad se desarrollan mediante la colaboración docente. Pero no se observa una cultura de la colaboración entre docentes de diferentes departamentos.

## Conclusiones

Emerge un modelo de organización vertical, donde las decisiones sobre los elementos importantes del centro se toman en la dirección, los jefes de departamentos y el profesorado, en este orden, observando una falta de participación de estudiantes y familias. Se observa una falta de colaboración entre docentes, dando lugar a la privatización de las prácticas en el aula así como la compartimentalización del trabajo docente en departamentos, con la consiguiente falta de una estructura, hábitos, espacios y tiempos de trabajo para ello. Surge una falta de atención a la mejora y la innovación en el centro, lo que puede conducir a la reproducción de la cultura docente que tiene su epicentro en el trabajo de los departamentos didácticos. Sin un trabajo docente colegiado que permita la reflexión y la crítica nos encontraremos ante prácticas singulares y aisladas que no producirán un cambio en la medida que no se continúe trabajando en esta línea y que pueden no estar atendiendo a las necesidades del grupo o una enseñanza de calidad si el docente no desprivatiza la práctica de manera que pueda valorarse y evaluarse por otros compañeros para generar ajustes de mejora que pueden pasarse por alto por el docente. La falta de reconocimiento de las necesidades de los estudiantes se relaciona con la falta de diferencias entre los docentes de grupos ordinarios y PMAR donde no se observa un trabajo diferenciado de aquellos docentes que trabajan con alumnado, a priori, en una situación de vulnerabilidad escolar mayor que el resto, lo que nos señala que se pueden reproducir los métodos y estructuras de aprendizaje que les ha llevado a la situación de ingresar en los PMAR con la posibilidad de empeorar su trayectoria escolar. En el caso del contexto socioeconómico y cultural nos encontramos con un panorama similar. Se observa un funcionamiento similar al que se tienen que adaptar el alumnado. Teniendo en cuenta el contexto al que sirven los centros,

esta organización puede resultar favorable para alcanzar los objetivos propuestos de rendimiento y logro de los estudiantes, lo que, de alguna manera, ubica de antemano a los estudiantes en una línea u otra de progreso escolar según el contexto familiar favoreciendo la reproducción social. El análisis de las programaciones ratifica la falta de relación coordinada y colegiada y la compartimentalización del trabajo docente dando lugar a un currículum fragmentado que puede alejarse de las necesidades y la vida cotidiana de los estudiantes y que se vea como una imposición que no refleja la sensibilidad, los valores y la visión de la comunidad educativa. Los factores observados son una pieza que se añade a la compleja construcción de situaciones de riesgo escolar.

### Referencias Bibliográficas

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1999). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Ed.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15 – 60.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147 – 175.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Escudero, J. M., González González, M<sup>a</sup> T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41 – 64.
- González González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M. T. González (Coord.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25 – 40). Madrid: Pearson Educación.
- González González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 7(1), 5-19.
- González González, M. T. y San Fabián, J. L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 41-60.
- Hackman, H. (2005) Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hord, S. (2003). *Professional Learning Communities. Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Huberman, M. (1996). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Quaderns Digitals/Curriculum*.
- Ismail, K., Ishak, R. y Kamaruddin, S. H. (2020). Professional learning communities in Malaysian schools: A contemporary literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1535-1541.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum. Theory and practice* (5ª Edición). Gran Bretaña: SAGE Publications.
- Lomos, C., Hofman, R. y Bosker, R. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722 – 731.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167 – 179.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 9 – 28.
- López, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 71 – 92.
- Louis, K. y Marks, H. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532 – 575.
- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757 – 798.
- Marquina, M., Yuni, J., y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(118).
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11 – 24.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2013). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2).
- Murray, E. (2015). Improving Teaching Through Collaborative Reflective Teaching Cycles. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(3), 23-29.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2(2), 19 – 37.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248 – 252.

- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad de La Plata.
- Sillins, H. Zarins, S. y Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Educational Journal*, 3(1), 24 – 32.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006) Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221 – 258.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers’ beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27, 732 – 741.
- Valckx, J., Vanderlinde, R. y Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers’ self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301.
- Wahlstrom, K. y Louis, K. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458 – 495.

### Anexo 1.

*Ítems sobre las relaciones en el centro escolar. Elaboración propia*

<b>Liderazgo compartido</b>
C.1. La dirección trabaja con los docentes para la mejora de la enseñanza.
C.5. La dirección fomenta propuestas pedagógicas innovadoras.
C.9. Los jefes de departamento contribuyen a la innovación y mejora de la enseñanza.
C.13. La dirección y gobierno del centro es participativa y está bien coordinada.
C.16. La gestión del centro mantiene buenas relaciones con las familias para la mejora del centro.
C.19. La dirección promueve acuerdos sobre la formación continua del profesorado.
C.22. La dirección promueve la coordinación en departamentos y entre departamentos.
<b>Visión y valores compartidos</b>
C.2. El profesorado tiene una visión compartida sobre los valores e ideas sobre la enseñanza.
C.6. El proyecto educativo cuenta con la participación del equipo directivo, profesores, alumnado y familia.
C.11. La gestión del IES se relaciona con el respeto mutuo y la formación intelectual
C.14. Los valores del IES se ven en la gestión del centro, el currículo, la relación con el alumno y con las familias.
<b>Colaboración e indagación reflexiva y crítica</b>

C.3. Los tiempos y espacios son adecuados para la coordinación docente.

C.7. Los tiempos y espacios se usan de manera efectiva para la coordinación docente.

C.17. Se trabaja de manera conjunta con compañeros del departamento, de distintos departamentos o del mismo curso.

C.20. Existe coordinación para trabajar sobre el currículum, la enseñanza, relaciones pedagógicas y resultados.

C.21. El trabajo coordinado ayuda a mejorar el proceso de enseñanza.

***Compromiso con la mejora individual y del grupo***

C.4. En el centro se tiene en cuenta las necesidades de todos los alumnos.

C.8. La dirección reconoce y valora el trabajo docente.

C.10. El trabajo docente en equipo es valorado positivamente.

C.12. Los profesores se sienten valorados por los compañeros.

C.15. El profesorado valora y reconoce el trabajo y el esfuerzo del alumnado.

C.18. Las decisiones tomadas sobre las actividades del centro están basadas en experiencias probadas.

C.23. Existe un clima de renovación pedagógica e innovación.

C.24. Se dan procesos de formación docente en el centro.

C.25. Se han desarrollados proyectos de renovación de la enseñanza en los últimos años.