

Un estudio sobre el papel del educador de la escuela alternativa

A study of the role of educators in alternative schools

Andrea Barrientos-Soto, Ph.D.

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada, España

abarrientos@correo.ugr.es

Recibido: 1 may 2018

Revisado: 8 ago 2019

Publicado: 8 nov 2019

Aceptado: 21 ago 2019

Cómo citar este artículo (estilo APA) / How to cite this article (APA style)

Barrientos-Soto, A. (2019). Un estudio sobre el papel del educador de la escuela alternativa. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 2(2), 1-19.

Correspondencia: Andrea Barrientos-Soto <abarrientos@correo.ugr.es>, <andreabarrientos01@gmail.com>

Resumen

Las escuelas alternativas representan un puente hacia las segundas oportunidades educativas para los jóvenes que han abandonado la escuela. Los docentes que laboran en dichas escuelas ejercen competencias socioeducativas, visto que estas facilitan las estrategias de enseñanza que son efectivas con esta población. Los docentes ejemplifican una combinación de docente-educador social, particular para la enseñanza alternativa. Sin embargo, la formación no existe para este profesional. Mediante una encuesta a docentes de doce escuelas alternativas (n = 130) se obtuvo un perfil. A través del método descriptivo, se identifican temas vinculados a la sociología, psicología y áreas de intervención socioeducativa, para el perfeccionamiento y la formación profesional de este profesional.

Palabras clave: desarrollo del profesorado, educación alternativa, educación social, escuelas alternativas, Puerto Rico

Abstract

Alternative schools represent a bridge to second educational opportunities for young people who have dropped out of school. Teachers working in these schools exercise socio-educational skills since they facilitate the teaching strategies that are effective with this population. Teachers exemplify a combination of teacher-social educator role, ideal for alternative education. However, professional training does not exist for this

professional. Through a survey of teachers from twelve alternative schools (n = 130) a profile was obtained. Through the descriptive method, topics and themes related to sociology, psychology and areas of socio-educational intervention are identified, for the improvement and professional development of this professional.

Keywords: alternative education, alternative schools, Puerto Rico, social education, teacher development

Notas de la autora

En este trabajo se utilizó el masculino genérico para delimitar los términos a ambos géneros y para evitar la sobrecarga gráfica.

La presente investigación contó con la aprobación del *Institutional Review Board* (IRB) de la Universidad Metropolitana, San Juan de Puerto Rico, que da fe de que la metodología y las técnicas de investigación cumplen con los estándares éticos y de protección de sujetos humanos en las investigaciones científicas.

Introducción

La Educación Alternativa tiene una trayectoria influenciada por la búsqueda de una mejor opción educativa a la escuela pública y al modelo pedagógico tradicional por su rigidez, autoritarismo y uniformidad, el cual se limita a valorar y evaluar la dimensión cognitiva y académica del estudiante. Estas escuelas surgen, también, por la frustración y crítica de la escolarización tradicional, que se formula una respuesta al poder político y a los valores morales y religiosos impuestos del momento (Carbonell Sebarroja, 2016). Las escuelas alternativas son nombradas como: «radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, anti-autoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas... pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional» (Carbonell Sebarroja, 2016, p. 99).

En los años 1950 y 1960, durante las luchas por los derechos civiles en los Estados Unidos, la educación tradicional era un «vehículo de opresión» para la segregación racial del estado. La Educación Alternativa, en ese contexto, se vio como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad de la educación para las minorías, especialmente para los afroamericanos, pero, además, como un laboratorio experimental donde la enseñanza, los procesos y las evaluaciones eran novedosos (Sliwka, 2012).

Una experiencia que marca la historia de este movimiento educativo es la escuela Summerhill, en el Reino Unido. Según lo documenta su fundador, A. S. Neill, en los años 1970, esta representa una de las primeras experiencias educativas documentadas y continuas del siglo XX, en la cual la teoría y la aplicación procuran la libertad del niño y

joven mediante la consideración de sus necesidades, sin la interferencia o el autoritarismo de los adultos. Radical para su época, Summerhill consideraba la educación emocional, las emociones y el aspecto social como fundamentales para el aprendizaje.

Las nuevas pedagogías alternativas enfatizan el respeto por las etapas de desarrollo del niño, a la vez que resaltan la libertad para escoger su camino de aprendizaje (Thomson & Penacchia, 2014). En los años 1970 y 1980, el movimiento de escuelas alternativas en los Estados Unidos y Europa tomó un giro más conservador y remedial con el fin de corregir los daños realizados por el sistema de educación pública, que, en ese momento, proveía una educación homogénea basada, en gran medida, en la memorización. Luego surgió otra tendencia como respuesta para atender a los múltiples estudiantes a quienes el sistema estaba excluyendo y dejando atrás, en el abandono escolar. Estos, en su mayoría pobres, de minorías raciales o inmigrantes, y en situaciones de vulnerabilidad social y académica, estaban al margen de la educación regular, ya que no alcanzaban las metas académicas. Como consecuencia, estaban creciendo sin las destrezas para ser adultos que pudiesen integrarse efectivamente a la sociedad; es decir, se estaba creando una subclase educativa.¹ Dicha situación, atañida a la exclusión social, dio, una vez más, un marco de justicia social a la Educación Alternativa.

La Educación Alternativa y las escuelas alternativas son necesarias, ya que el sistema regular hace una separación selectiva de los estudiantes que no aprenden de la misma manera que la mayoría. Tal como lo esbozan los estudiantes de la escuela italiana Barbiana,²

[...] también nosotros hemos visto que con ellos [estudiantes rezagados] la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. (Alumnos de la Escuela Barbiana, 1986, p. 14)

A través de la historia, las escuelas alternativas han sido pioneras en las prácticas educativas innovadoras, que ahora son comúnmente aceptadas. Esto incluye la reducción del binomio estudiante-maestro en las escuelas superiores, el currículo basado en temas o intereses, convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje

1 Un término utilizado por el Secretario de Estado de Educación del gobierno del Reino Unido, Michael Gove: “pupils who are outside mainstream education and fail to achieve academically and grow up without the skills to become successful adults and members of society.”

2 En las afueras de Florencia, Italia, la escuela fue establecida por el sacerdote Lorenzo Milani en 1954, para jóvenes fuera de la escuela. Milani utilizó la técnica de “escritura colectiva” para que los jóvenes escribieran su experiencia en la escuela tradicional, “Lettera a una professoressa”. La carta, publicada en 1967, fue traducida al español en 1970 por unos alumnos y docentes de las Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca.

donde todos aprenden, el apoderamiento de los docentes, la evaluación auténtica y hasta el método de la educación en el hogar, entre otros (Lange & Sletten, 2002).

Los diversos modelos de la Educación Alternativa a través de los años han satisfecho el deseo de padres y comunidades de contar con una educación diferente para sus hijos aparte de la tradicional, autoritaria y, muchas veces, limitante. Para los que puedan acceder a ella, en sus diversas modalidades, esta es una opción real para la educación de sus hijos y para los que aspiran a resaltar valores como la solidaridad, la humanidad y la profundidad del aprendizaje.

Hoy en día, existen escuelas en Puerto Rico que ofrecen una segunda oportunidad a los jóvenes adolescentes que han abandonado la escuela y buscan obtener un título de enseñanza secundaria, para luego dirigirse hacia la universidad o los estudios técnicos. El abandono escolar prematuro (AEP) que experimentan estos jóvenes indica que han dejado el sistema regular de enseñanza, pero no su educación-formación (Abandono Educativo Temprano), ya que se han incorporado al sistema alternativo de educación (Fernández Enguita, Mena Martínez & Riviere Gómez, 2010).

Puerto Rico se distingue por contar con una ley que facilita la creación y los recursos para escuelas alternativas. La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012 (P. de la C. 3865), Ley 213 de 2012:

...reconoce la imperiosa necesidad de fomentar el apoyo a modelos exitosos de educación alternativa, con el propósito de atender, de forma integrada..., las necesidades particulares... de la población de niños y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela o con potencial de alto riesgo de abandono escolar. La meta de la educación alternativa es desarrollar ciudadanos emprendedores, productivos, con altas competencias académicas, comunitarias y de liderazgo, comprometidos con su desarrollo personal y el de su entorno familiar y comunitario. (Cámara de Representantes, 2012)

En su mayoría, estas escuelas representan una alternativa a las escuelas regulares del sistema público, a la vez que son alternativas en su metodología. Cuando hablamos de Educación Alternativa, en este contexto, nos referimos a un método educativo participativo basado en la práctica educativa y social del estudiante. Con múltiples ilustraciones, la descripción de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo aplica a ellas, ya que la conciben como una orientación pedagógica que:

[...] promueve actitudes críticas y creativas; abre caminos a la expresión y a la comunicación; promueve procesos y no sólo productos; se fundamenta en la producción de conocimientos; es lúdica, placentera y

bella; y desarrolla una actitud investigativa. (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 1999, p. 23)

Docentes de las escuelas alternativas

El profesorado de las escuelas alternativas es como un mediador de la enseñanza (Carbonell Sebarroja, 2016). Los esfuerzos por mejorar continuamente deben comenzar por sus docentes. Cualquier cambio en ellas debe estar presidido por el entendimiento de que el profesor es más que un docente, sino más bien un guía que reconoce y atiende los aspectos sociales y emocionales relacionados al aprendizaje; más bien, un docente y educador social.

Las escuelas alternativas representan el puente hacia la inclusión social, y mucha de esa labor descansa en sus docentes. Lo alternativo se cultiva promoviendo un «docente alternativo» con esta visión:

[...] una claridad conceptual y práctica en cuanto a las actitudes fundamentadas en los principios de la diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas [...] al medio ambiente o con capacidades y aptitudes particulares [...] que se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas, ya sean de asesoría, interdisciplinaria, tutoría, y de tipo colaborativo. (Valenciano Canet, 2003, p. 21).

La mayoría de los docentes en escuelas alternativas en Puerto Rico fueron primero profesores del sistema escolar regular. Estos poseen una certificación del Departamento de Educación, que los especializa en el contenido de la disciplina que imparten. Para muchos, su posición actual es de las primeras experiencias como docentes en la Educación Alternativa (Barrientos Soto, 2016).

La formación profesional de los docentes de las escuelas alternativas depende, casi en su totalidad, de los directores. A su entrada en la escuela alternativa, estos reciben un mínimo de horas³, si alguna, de orientación para iniciar sus labores (Barrientos Soto, 2018). En la medida que los directores acceden a talleres y seminarios disponibles en universidades y organizaciones locales, los docentes se preparan o se mantienen

³ La mayoría de los directores de los centros alternativos registran una inversión de cero a 3 meses en tiempo de inducción en los docentes nuevos (Barrientos Soto, 2018).

actualizados. Dependiendo de la estructura de la escuela alternativa, las actividades de formación o perfeccionamiento están supeditadas al tiempo, el presupuesto o la prioridad determinado por los administradores.

El reto constante para estas escuelas es la formación y el desarrollo profesional de sus docentes. En la actualidad, no existen programas de formación del profesorado de la Educación Alternativa en Puerto Rico. Por ello, estas deben recurrir a formar a sus propios docentes a través de actividades de educación informal, como talleres y seminarios (Barrientos Soto, González-Gijón & Soriano Díaz, 2017). Sin embargo, con el fin de que las escuelas alternativas mantengan su eficacia, los educadores necesitan de una formación especializada necesaria para hacer frente a la exclusión social y la diversidad educativa en el aula. Una de las primeras tareas en esa dirección es conocer el perfil de quienes componen el profesorado de las escuelas alternativas.

Conocer el perfil es una herramienta en la formulación de un camino académico y educativo para docentes que puedan incursionar en la Educación Alternativa en el futuro. La información permite trazar algunas tendencias que hacen que estos estén innovando en el salón de clases con jóvenes en situaciones vulnerables, los cuales requieren de estrategias innovadoras y alternativas para ser efectivos con ellos y evitar el abandono de los jóvenes por segunda vez.

La Educación Social es el telón de fondo de esta investigación, ya que esta figura profesional (educador social), como también la disciplina académica, es la que mayor se acerca al trabajo que realizan las escuelas alternativas con su población y su metodología. La disciplina se utiliza de base para introducir el concepto de la unión entre la enseñanza y lo socioeducativo. Por lo cual, las competencias (habilidades, actitudes, aptitudes) y los temas de estudio de la Educación Social son los referentes en el cuestionario administrado a los docentes de esta investigación.

La Educación Social lleva décadas de ser una disciplina avalada por los múltiples grados universitarios (sobre 25 titulaciones en universidades españolas) y decenas de asociaciones profesionales que custodian la esencia de su práctica en Europa (en 27 países de la UE) y España, el país hispanohablante donde la Educación Social se encuentra más formalizada. Recurrimos a los gremios profesionales, la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (2007), quienes ofrecen la siguiente definición:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generador de contextos educativos y acción mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y la promoción

cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 12)

Una definición clave es la que propone ANECA (2005) en su Libro Blanco de la Educación para la titulación de Educación Social, la cual reza así:

Al educador social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente. (p. 9)

Método

El método escogido para la presente investigación corresponde a un modelo descriptivo, ya que relata o describe las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos (McMillan & Schumacher, 2005). Empleamos la técnica de recogida de datos de encuestas, siendo esta la forma más directa y efectiva de recoger los datos necesarios. La investigación por encuesta se lleva a cabo mediante un diseño de exploración cuantitativo por medio de la administración de cuestionarios (aplicados a la muestra de docentes únicamente) elaborados *ad hoc*. El diseño de la investigación es no-experimental, ya que las variables independientes para medir una intervención directa (tales como género, edad, origen étnico, clase social u otros) no se manipulan; simplemente, son unas características inherentes a la muestra (McMillan & Schumacher, 2005). Se justifica esta investigación como transversal, ya que la recolección de todos los datos se realiza en un periodo de tiempo único.

Muestra

Para seleccionar la muestra, se utilizó un muestreo intencional por invitación a los sujetos, quienes son representativos de proyectos de la Educación Alternativa, que constituye la población objeto de esta investigación (Kinnear & Taylor, 1998). La selección de los participantes fue hecha a partir de la lista oficial de las escuelas alternativas del Departamento de Educación de Puerto Rico, mediante su proyecto Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como Proyecto CASA (DEPR, 2014). CASA, establecido en 2005, actualmente cuenta con aproximadamente 14 escuelas alternativas, en su mayoría organizaciones sin fines de lucro que proveen estudios secundarios a jóvenes de 15 a 21 años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos.

Dentro del proyecto CASA, participan también escuelas alternativas que, a su vez, forman parte de la Alianza para la Educación Alternativa (AEA, una organización sin fines de lucro compuesta por cinco organizaciones/escuelas dirigidas a la educación

alternativa de corte holístico). La muestra cuenta con tres de las cinco escuelas de la AEA.

Se encuestó a 130 docentes de doce escuelas alternativas participantes (trece centros) del Proyecto CASA del DEPR en el año académico 2015-2016. Las escuelas cuentan con un promedio de 16 años de existencia y su plantilla de docentes varía aproximadamente entre ocho y 25 docentes. El nivel de participación por escuela se desglosa en la Tabla 1.

Tabla 1

Nivel de participación por escuela

Escuelas y códigos		F	Porcentaje de participación
Nivel de participación por escuela	1. Escuela A C-AMX-Caguas	7	5.4%
	2. Escuela A C-AMX-Loíza	9	6.9%
	3. Escuela B C-BMX-Guayama	6	4.6%
	4. Escuela B C-BMX-Caimito	10	7.7%
	5. Escuela B C-BMX-Villa España	8	6.2%
	6. Escuela B C-BMX-Ponce	9	6.9%
	7. Escuela C C-CMX-Humacao PECES	24	18.5%
	8. Escuela D C-DMX-San Juan Create	7	5.4%
	9. Escuela E C-EMX-San Juan Politécnico	12	9.2%
	10. Escuela F C-FMX-B/A Bayamón y Arecibo National Talent	21	16.2%
	11. Escuela G C-GMX-San Germán Inter	7	5.4%
	12. Escuela H C-HMX-Bayamón-Comerio Asociación Pro Bienestar de la Familia Comeireña Bayamón	10	7.7%
		130	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes encuestados representan a un grupo para el cual el 66.15% de sus miembros son mujeres, y 33.85%, hombres. La mayoría se ubica entre los 31 a 40 años de edad (39.23%), seguido por las edades entre 21 y 30 (28.46%), y 41 y 50 años (13.08%). En menos representación están las personas entre 51 y 60 años (10%) y los que tienen entre 61 y 70 años (8.46%). No se registran personas con edades mayores de los 71 años, aunque se registró una persona de 20 años.

Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre la Preparación Académica y Competencias Necesarias para Maestros en Educación Alternativa y Educación Social: Maestros*, elaborado *ad hoc* y validado mediante juicio de expertos (en Puerto Rico y España). Las competencias esbozadas en el cuestionario están basadas en las habilidades generales, Saber, Saber Hacer de la Educación Social, y provienen del estudio «Título de Grado en Pedagogía y Educación Social» de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España (2005). Dicho estudio, también conocido como el *Libro Blanco de la Educación*, analiza las diferentes profesiones a las cuales se otorgan titulaciones universitarias en España como parte del proceso de equiparación de la educación superior de la Declaración de Bolonia. Además, el diseño del Cuestionario emplea la misma escala del *Libro Blanco* de ANECA (2005), la cual fluctúa entre cuatro opciones: Esencial, Complementario, Irrelevante o No Aplica; de mayor peso o importancia (Esencial) hacia la menor (Irrelevante).

El cuestionario, adaptado para Puerto Rico, se utilizó como base, tanto por su formato como por su contenido. Específicamente, se utilizaron las instrucciones al participante para cumplimentar el formulario, la información personal y demográfica, el formato de la tabla de dimensión actual en el trabajo/adquirido en la universidad y la situación laboral actual. Se obtuvo el permiso escrito para su uso adaptado a esta investigación.

La fiabilidad del instrumento obtenida con la prueba Alfa de Cronbach fue de 0,92, lo que indica que el instrumento cuenta con buena fiabilidad (Bisquerra Alzina, 2004; Pardo & Ruiz, 2002). El instrumento, que consta de unos 171 ítems cerrados y once ítems abiertos, se compone de las siguientes partes: a) Información demográfica, b) Competencias y c) Contenidos y Temas para una concentración académica.

A través de una revisión de planes de estudio en cinco universidades españolas que actualmente otorgan el grado en Educación Social⁴, identificamos los cursos troncales que forman parte de los requisitos del grado Bachillerato en Educación Social. Como resultado, el cuestionario presenta una lista de cincuenta temas y cursos de selección múltiple, del cual los docentes deben escoger los temas con mayor relevancia para su desempeño en la escuela.

Análisis de los resultados

Los resultados fueron analizados por un medio de estadísticos descriptivos tabulados utilizando la plataforma *SSPS* (Versión 23) para su análisis. Las preguntas abiertas en los cuestionarios fueron categorizadas según los datos obtenidos (método inductivo) y la literatura especializada.

4 La fuente para la lista de cursos fue: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad de Oviedo y Universidad de Salamanca.

La mayoría de los docentes, o un 56.8%, cuenta con un grado de Bachillerato; seguido del grado de Maestría, con 29.50%; Estudios técnicos, con 2.2%, y grado Doctoral, con 1.4%. En cuanto a la especialidad del grado obtenido, se observa, en primer lugar, la especialidad de las Ciencias y Matemáticas, con un 10.77%; seguido por el área de las Artes, con un 10%; en tercer lugar se ubican dos disciplinas: Educación y Español/Inglés, con un 6.92%, respectivamente.

En el estado laboral, un 52.31% de los participantes lo constituyen empleados con permanencia en sus trabajos, es decir tienen un plaza asignada a ellos. Sin embargo, un 30% labora bajo contratos de servicios profesionales; otro 9.23%, transitorio (pueden ser ubicados en otras escuelas según surja la necesidad).

Se observa que un porcentaje mayor, de 46.92%, cuenta con un año con el actual patrono. En segundo lugar, hay un 19.23% que cuenta con dos años en el trabajo. En el tercer lugar, un 16.92% cuenta con tres años. Se puede interpretar que la mayoría de los encuestados pertenecen a escuelas alternativas del proyecto CASA, cuya incorporación era relativamente nueva.

Cuando se les pregunta sobre el nivel de estudios más apropiado para ejercer su trabajo, un 48.46% indicó que el nivel más apropiado son los estudios de Bachillerato (Grado), seguido por un 35.38%, que piensa que el nivel adecuado es Maestría. Un 6.92% indicó que el mejor nivel es Doctorado.

Las poblaciones con las que los docentes han trabajado en el pasado establecen que las poblaciones representativas de la mayor cantidad de experiencia por parte de los docentes son: estudiantes con dificultades en el aprendizaje, en un 70%; estudiantes del programa regular del sistema educativo del DE, con 66.92%, y jóvenes fuera de la escuela, en un 65.38%.

Un 46.92% indicó que su carrera le preparó mucho para su trabajo actual en las escuelas alternativas. Un 40.77% indicó que su carrera universitaria le preparó regular, y un 9.23%, que le preparó poco. El resto, un 3.08%, no contestó la pregunta.

En cuanto a su preferencia por las escuelas alternativas, un 56.92% indicó que «No había querido trabajar en una escuela alternativa» antes de ingresar a la actual. Un 42.31% indicó que «Sí, siempre quiso trabajar en una escuela alternativa». Un 0.77% no contestó la pregunta. Se puede extrapolar que el gran número de docentes que no habían querido trabajar en una escuela alternativa se debe a la falta de información sobre esta, percepción conflictiva sobre la población de estudiantes de dichas escuelas, desconocimiento sobre los docentes de estos centros educativos, entre otras razones.

A pesar de su previa noción de las escuelas alternativas, un 53.85% de los participantes indica estar muy satisfecho con su trabajo actual. Un 43.85% señala estar satisfecho, y un porcentaje menor, de 2.31%, demuestra estar insatisfecho.

En este análisis, nos detenemos en los siguientes tres apartados: a) estudios sobre la Educación Alternativa, b) tareas de los docentes y c) selección de cursos y temas que entienden que puede complementar apropiadamente su formación profesional y técnica.

a) En cuanto a estudios o cursos en Educación Alternativa o Educación Social, según exponen los datos, una gran mayoría indica que no ha tomado cursos en Educación Alternativa o Social, o un 78.46%; y una minoría, de 18.46%, indica que sí ha tomado cursos en estas áreas. El resto, un 3.08% no contestó la pregunta. Se establecieron unas categorías para agrupar las respuestas a los cursos que los docentes indican haber tomado a través de su organización educativa, basado en la frecuencia de los temas presentados. De los que indicaron haber tomado cursos en Educación Alternativa o Social, los temas fueron ubicados en las siguientes seis categorías: Educación Alternativa/Educación Social, Estrategias de enseñanza, Métodos alternos, Aspectos sociales, Estrategias de acción socioeducativa y Contenido de disciplina.

Se observa que la mayoría de los temas no necesariamente están directamente relacionados con el estudio formal de la Educación Alternativa o Social, con unas tres menciones directas de estas materias. Las estrategias de enseñanza (ocho menciones) y los aspectos sociales (nueve menciones) son las categorías con los mayores señalamientos. Las menciones para la categoría de cursos que atienden aspectos de acción educativa son cuatro. Hay dos menciones de cursos que son de mejoramiento profesional en su área de disciplina (por ejemplo, Matemáticas).

b) Se intentó conocer las tareas que los docentes realizan en sus trabajos con el fin de determinar si ejercen un papel más amplio incursionando en tareas socioeducativas, y en qué medida y frecuencia. Se les preguntó, ¿En qué medida las funciones que se enumeran son parte de su trabajo actual? La selección es en base de una escala de poca, regular o mucha frecuencia, una escala que es diferente al resto del formulario.

Las funciones que los docentes consideran que ejercen con mayor frecuencia en su trabajo, marcadas como *mucha*, son: «Procurar la continuidad en el trabajo escolar de los estudiantes», con 68.46%; «Mediar conflictos entre estudiantes», con 61.54%; «Hacer planes educativos para cada estudiante», con 51.54%; «Ser mentor», con 47.69%, y «Ser consejero», con 41.54%. Las funciones señaladas con menos frecuencia, marcadas *regular*, son: «Trabajar con madres y padres de los estudiantes», con 37.69%; «Orientar a estudiantes a opciones vocacionales», con 40%; y «Coordinar actividades y proyectos culturales para estudiantes y la comunidad escolar», con 39.23%. Estos resultados se desglosan en la Tabla 2.

En las escuelas alternativas, el papel de los padres o adultos encargados es importante, y se procura con mayor regularidad. En una escuela alternativa en particular, los padres deben participar de talleres de mejoramiento personal antes de que el estudiante pueda

matricularse en ella. Este renglón está marcado como una práctica realizada con regular frecuencia, de tal forma que es una función ejecutada intermitentemente.

Tabla 2

Funciones del trabajo actual

	FUNCIONES	PORCENTAJES							
		Mucha		Regular		Poca		No contestó	
		%	n	%	n	%	n	%	n
1.	Trabajar con padres/madres de los estudiantes	29.23%	38	37.69%	49	30.77%	40	2.31%	3
2.	Orientar a los estudiantes en cuanto a sus opciones vocacionales	36.15%	47	40%	52	22.31%	29	1.54%	2
3.	Mediar en conflictos entre estudiantes	61.54%	80	26.92%	35	8.46%	11	3.08%	4
4.	Coordinar adiestramientos para la comunidad escolar	20.00%	26	31.54%	41	41.54%	54	6.92%	9
5.	Hacer planes educativos para cada estudiante	51.54%	67	25.38%	33	19.23%	25	3.85%	5
6.	Ser mentor	47.69%	62	20%	26	10.77%	14	21.54%	28
7.	Procurar la continuidad en trabajos de los estudiantes (seguimiento a tareas, proyectos, etc.)	68.46%	89	20%	26	10%	13	1.54%	2
8.	Ser consejero	41.54%	54	23.85%	31	13.85%	18	20.77%	27
9.	Coordinar actividades y proyectos culturales para los estudiantes y la comunidad escolar	35.38%	46	39.23%	51	22.31%	29	3.08%	4
10.	Ayudar en la búsqueda de empleo para los estudiantes	8.46%	11	23.08%	30	49.23%	64	19.23%	25

Fuente: Elaboración propia.

Las funciones señaladas con aun menos frecuencia, marcadas *poca*, son: «Coordinar adiestramientos para la comunidad escolar», con 41.54%, y «Ayudar en la búsqueda de empleo a los estudiantes», con 40.23%.

La pregunta permite, al participante, enumerar otras funciones que son parte de su trabajo, pero que no están en la lista de ítems del cuestionario. Este renglón recibió unos 54 comentarios. Con las respuestas, se realizaron las categorías usando un método

inductivo. Sus respuestas se agrupan en las siguientes categorías: Supervisión de personal y tareas administrativas, Contacto y servicios a los familiares y comunidad externa a la escuela, Tareas de actividades estudiantiles, Tutorías a estudiantes de la escuela, Tareas de mejoramiento profesional al personal de la escuela, Tareas relacionadas al servicio externo e internados de los estudiantes, Tareas académicas estudiantiles y Tareas sobre el progreso estudiantil.

Tabla 3

Funciones adicionales del trabajo actual

-
1. Mediaciones. Modificar conducta.
 2. Contactos directo con familias. Orientación a servicios o familias. Hacer llamadas de seguimiento por ausencias. Llevar a cabo entrevista inicial (en casos de emergencia). Ofrecer talleres de artes visuales a niños de 6-10 años (externos a la escuela).
 3. Tutoría individualizada. Enseñarles y ayudarles en cálculos matemáticos.
 4. Coordinar programas académicos. Establecer adiestramientos para el personal de servicio directo. Coordinar talleres para mejorar área social.
 5. Supervisar el personal docente. Supervisar a los facilitadores.
 6. Supervisión de servicios comunitarios. Coordinación de servicios voluntario para los jóvenes de la escuela y externos. Coordinar internados en el ámbito laboral. Programa visitas al Hospital del Niño y coordinar visita al programa de envejecientes. Coordinar prácticas en instituciones para los estudiantes del taller.
 7. Realizar trabajo administrativo no relacionado a la enseñanza ni el aula. Preparación de informes programáticos. Informes administrativos. Rendir informes mensuales. Registrar resultados académicos de alumnos.
 8. Disponer en discusiones de casos [académicos, disciplina de estudiantes]. Seguimiento a egresados.
 9. Ofrecer cursos de diseño gráfico a jóvenes. Coordinar agrupaciones estudiantiles. Talleres a estudiantes. Desarrollar actividades de “Zumba”.
 10. Desarrollar trabajo de investigación científica (clases de ciencias). Planificar actividades en el huerto ecológico.
-

Fuente: Elaboración propia.

Los datos en la Tabla 3 recogen las funciones que los docentes llevan a cabo adicionalmente a sus tareas regulares y a las tareas enumeradas en la tabla anterior. Estas incluyen algunas tareas administrativas, contactos de coordinación para proyectos y seguimiento, además de ofrecer cursos sobre alguna materia optativa.

c) Contenidos y Temas para una concentración académica. Sus selecciones reflejan las preferencias de los temas de cursos que los docentes entienden que fortalecerán el proceso socioeducativo de sus estudiantes, como también ampliaría la preparación

necesaria (o ideal) para su desempeño en la Educación Alternativa. La Tabla 4 recoge las primeras 25 respuestas marcadas como *Esencial*.

Tabla 4

Temas de estudio considerados esenciales según los docentes

Número	Código	Curso	Porcentajes
1.	D2.	Ética del educador social.	85.38%
2.	D1.	Teoría de la Educación Social y la Pedagogía Social.	83.85%
3.	D32.	Técnicas de modificación de conducta.	83.85%
4.	D18.	Aspectos psicológicos y educativos de las dificultades de aprendizaje.	83.08%
5.	D13.	Inteligencia emocional.	81.54%
6.	D30.	Menores en situaciones de riesgo social.	80.77%
7.	D31.	Sexualidad y conducta social.	80.77%
8.	D34.	Técnicas y destrezas para la resolución de conflictos.	80.00%
9.	D11.	Psicología de los valores y educación para la convivencia.	76.92%
10.	D17.	Intervención en trastornos de la lectura y escritura.	75.38%
11.	D29.	Aspectos psicológicos de los niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma.	75.38%
12.	D3.	Educación para la Paz y los Derechos Humanos.	75.38%
13.	D12.	Innovaciones curriculares.	73.08%
14.	D27.	Educación para la salud y prevención de conductas adictivas.	73.08%
15.	D38.	Técnicas de mediación familiar, escolar y social comunitaria.	72.31%
16.	D.39.	Psicología de los grupos y técnicas de trabajo-comunicación en grupos.	72.31%
17.	D26.	Población drogodependiente, reclusa y excluida.	71.54%
18.	D7.	Psicología de la atención a la diversidad.	70.77%
19.	D44.	Psicología del desarrollo humano.	70.00%
20.	D36.	Técnicas de participación y de intervención de grupos.	70.00%
21.	D10.	Pedagogía para la inclusión social.	69.23%
22.	D15.	Modelos de intervención socioeducativa.	68.46%
23.	D4.	Fundamentos y métodos de la Sociología de la educación.	66.15%
24.	D5.	Sociología de la pobreza y la marginación social.	63.08%
25.	D14.	Metodología de la investigación social educativa.	64.62%

Fuente: Elaboración propia.

Observamos que la selección de la «Ética del Educador Social» se ubica en primer lugar con mayor puntuación, 85.38%. Le siguen las «Técnicas de modificación de conductas» y la «Teoría de la Pedagogía Social», en empate, con un 83.85%. Le siguen los temas de los «Aspectos psicológicos, educativos y dificultades de aprendizaje», con un 83.08%, y la «Inteligencia Emocional», con un 81.54%.

Estos temas de cursos representan una combinación de herramientas de intervención (técnicas y prácticas) para implantar en el salón de clases, y temas teóricos en Sociología y Psicología de la Educación Social sobre la población en exclusión social. Se puede entender que los docentes buscan las herramientas para poner en marcha en el aula complementado con la teoría social que le acompañe. Podemos decir que la inclinación es por un tipo de aprendizaje de conocimiento o basado en hechos, mientras, a la vez, es un aprendizaje de conceptos (Sylva Herrera, 2013).

Discusión y conclusiones

Observamos que los datos apuntan a unas tendencias hacia la conformación de un perfil. A medida de resumen, en términos demográficos, el perfil señala que el docente de las escuelas alternativas es fémina, de 31 a 40 años, y cuenta con entre uno y tres años de trabajo (la mayoría por permanencia laboral) con su actual centro. Además, entiende que el grado apropiado para ejercer su trabajo es el Bachillerato. Su grado es en Ciencias, Artes o Inglés/Español, mientras que su área de conocimiento es con jóvenes con necesidades especiales.

Las funciones realizadas con mayor frecuencia revelan que los docentes ejercen un papel más amplio que la enseñanza estricta en el aula. Su ejecutoria, según describen, cobra un paralelo importante con la del educador social. Según indican, la tarea de mediar conflictos, ser mentor y consejero ocupa tres de las cinco tareas realizadas con mayor frecuencia. Ello confirma la necesidad de formación continua en los aspectos socioeducativos del aprendizaje, Educación Social, para el trabajo de docencia en el contexto alternativo.

Según exponen los datos, una gran mayoría, o el 78.46%, indica que no ha tomado cursos en Educación Alternativa, Educación Social u otra materia parecida vinculada a su desarrollo profesional dentro de la escuela alternativa. El dato es significativo ya que los docentes expresan su deseo de participar de una formación que apoye su labor y lo hace a través de las selecciones de tema de estudio. Las prioridades en torno a esto último representan una combinación balanceada entre la teoría y la práctica, en cuanto a la ética del profesional, las técnicas de modificación de conducta y el estudio de la sociología y psicología detrás de la Educación Social.

Menos de la mitad de la muestra, o el 46.92%, indicó que esa carrera le preparó *mucho* para su trabajo actual en las escuelas alternativas. Se entiende, pues, que, a pesar de la

carrera y la universidad elegida para realizar sus estudios, la mayoría de los docentes piensa que su carrera no los preparó (regular o poco), 40.77% y 9.23%, lo suficiente para su labor actual. Las contestaciones en cuanto a los temas de estudio pueden servir de base para identificar los cursos que podrían haberles proporcionado, tanto en su carrera universitaria como la escuela alternativa, ayudándoles, así, a asumir una mejor formación para su tarea actual.

Menos de la mitad, o un 42.31%, de los docentes indicó que siempre quisieron trabajar en una escuela alternativa. Un porcentaje mayor de participantes, de 53.85%, indicó estar *muy satisfecho* con su trabajo actual en la escuela alternativa.

Los resultados preliminares de la encuesta indican que los docentes están satisfechos con su formación académica, pero sí reconocen que la formación no fue suficiente para prepararlos para sus tareas en la escuela alternativa. Por la selección de los temas de estudio, se deduce que carecen de formación en las materias de la Psicología y Sociología, a la vez que las estrategias de intervención socioeducativas (mediación, consejería y otros). Un gran número de los docentes señala no haber participado de actividades de formación (formal o informal) que le puedan suplir este conocimiento para mejorar su desempeño como docentes en el contexto alternativo. Esta es una oportunidad perdida, debido a la gran necesidad de recursos humanos y herramientas técnicas para atender esta variada población de estudiantes.

Las funciones realizadas con mucha frecuencia revelan que los docentes ejercen un papel crucial dentro de la experiencia «alternativa» que ofrece la escuela a los jóvenes. Mediar conflictos, ser mentor y consejero son las tareas realizadas a menudo, a diario, por lo cual las medidas tomadas por algunas escuelas alternativas, de agrupar a los alumnos con un docente para realizar tareas de consejería, están más que justificadas (Irizarry, Quintero & Pérez Prado, 2006). Sin embargo, los docentes deben estar mejor preparados para realizarlas de lo que actualmente están.

A través de los resultados de este estudio, podemos señalar algunas conclusiones de acuerdo con el objetivo inicial establecido en este trabajo. El perfil del docente de las escuelas alternativas indica la presencia de dos necesidades: una expresada y otra normativa (Zabalza, 1995). Una necesidad expresada responde a la demanda comunicada por el individuo o colectivo, para la cual la demanda es el indicador. Esto es ilustrado por el hecho que los docentes esperan y desean una formación de mayor profundidad de la que han experimentado hasta ahora. Por otro lado, una necesidad normativa hace referencia a las carencias que un grupo padece con respecto a un determinado estándar. En este caso, el colectivo de docentes se compara con otros docentes externos a la escuela alternativa y establece una comparación sobre la base del nivel de la formación recibida. Existe el deseo, por parte de los docentes, de contar con una formación y un

desarrollo profesional continuo, profundo y formal sobre las competencias del educador social, con el fin de suplir estas necesidades socioeducativas.

Recomendamos que los directivos de las escuelas alternativas visiten los resultados de esta investigación con miras a utilizar los temas de cursos como referentes para el diseño de un programa de educación continua desde los centros educativos. Es importante, a su vez, que las universidades del país evalúen la posibilidad de redondear los programas de preparación de docentes con ofrecimientos de cursos temáticos en Educación Social y los aspectos socioeducativos. Considerando el perfil de los estudiantes, tanto en la Educación Alternativa como en los programas regulares del sistema educativo, el componente, conceptual y teórico, de la Educación Social debe estar presente, ya que significa completar una formación en demanda por los docentes actuales y los prospectivos. Sobre todo, se debe reconocer que los docentes de las escuelas alternativas ya realizan una labor orientada a y por la Educación Social de manera informal. Descansa en ellos solicitar una formación que esté al nivel, tanto de sus centros educativos como también de las universidades del país, para permitirles continuar proveyéndoles, a los jóvenes, el éxito en las segundas oportunidades educativas que representan las escuelas alternativas.

Referencias

Alumnos de la Escuela Barbiana. (1986). *Carta a una maestra* (8va. ed.). Barcelona: Hogar del Libro.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro Blanco: Título de grado en Pedagogía y Educación Social (Vol. 1)*. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia_1_0305.pdf

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES). (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Barrientos Soto, A. (2016). Alternative Education and the development of resilience in youth who have abandoned school in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 223-243. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205049851011>

Barrientos Soto, A. (2018). *Diseño de un plan de estudios, desde la Educación Alternativa, para el desarrollo de la profesión del educador social en Puerto Rico*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, España.

Barrientos Soto, A., González-Gijón, G. & Soriano Díaz, A. (2017). A perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An opportunity for social and educational inclusion of students who have abandoned school. *The International Journal of Humanities Education*, 15(2), 17-27. Doi: <http://dx.doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v15i02/17-27>

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Cámara de Representantes de Puerto Rico. (2012). Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa en Puerto Rico. Proyecto de la Cámara de Representantes 3865; Ley 213. Recuperado el 24 de junio de 2014 de: <http://www.alianzaeducacionalalternativa.org/iquienes-somos/ley-habilitadora-que-crea-la-aea.html>

Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR). (2014). *Proyecto CASA*. San Juan, Puerto Rico. Recuperado el 13 de junio de 2016, de <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. & Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar. Colección Estudios Sociales #29*. Barcelona: Fundación la Caixa.

Gutiérrez Pérez, F. & Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus-La Crujía.

Irizarry, R., Quintero, A. H. & Pérez Prado, Z. (2006). El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. *Pedagogía*, 39(1), 125-149.

- Kinnear, T. & Taylor, J.** (1998). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- Lange, C. & Sletten, S.** (2002). *Alternative Education: A brief history and research synthesis*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S.** (2005). *Investigación educativa* (5ta ed.). Madrid: Pearson.
- Neill, A. S.** (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Nueva York, NY: Hart Publishing Company.
- Pardo, A. & Ruiz, M. A.** (2002). *SPSS 11, Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sliwka, A.** (2012). *The contribution of Alternative Education*. París, Francia: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/40805108.pdf>
- Silva Herrera, N.** (Ed.). (2013). *El perfil del estudiante: Nuevo desafío para la educación puertorriqueña*. San Juan, PR: Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCO), Universidad del Sagrado Corazón.
- Thomson, P. & Penacchia, J.** (2014). *What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream*. Nottingham, RU: Universidad de Nottingham, Escuela de Educación.
- Valenciano Canet, G.** (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida. En M. del P. Santo Martín & M. E. Venegas Renault, (Coords.), *Aspectos claves de la Educación Inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: Publicaciones Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Zabalza, M. A.** (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ta ed.). Madrid: Narcea.