

## SIMPOSIO 11

### ECOSISTEMAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES: CONSTRUYENDO ALIANZAS INTERDISCIPLINARES.

#### Coordinadores:

Emilio Alvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín. Universidad de Oviedo

#### Autores:

- Emilio Álvarez-Arregui, Alejandro Rodríguez Martín, Susana Agudo Prado y M<sup>a</sup> Teresa Vega Estrella  
*Ecosistemas de Formación, Investigación e Innovación como estrategia de cambio en la Universidad.*
- Alejandro Rodríguez-Martín, Emilio Álvarez-Arregui y Susana Agudo Prado (Universidad de Oviedo)  
*Ecosistemas de Formación para el desarrollo de comunidades profesionales interconectadas en la Administración Pública del Principado de Asturias.*
- Alejandro Rodríguez Martín, Emilio Álvarez Arregui y Susana Agudo Prado (Universidad de Oviedo).  
*Ecosistemas de Innovación para el desarrollo de proyectos interinstitucionales orientados desde el Aprendizaje por Servicio.*
- M<sup>a</sup> Teresa Rodríguez Vega, Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo)  
*Ecosistemas de Investigación orientados a la mejora de la Formación en la Gran Empresa del Principado de Asturias.*
- Susana Agudo Prado, Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo)  
*Ecosistemas de Innovación para la creación de redes para la participación de las personas mayores en los centros sociales.*
- Laura García Álvarez, Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo).  
*Ecosistemas de Investigación para gestionar el Clima Profesional Docente en los Centros Educativos de Secundaria*
- Ana Rosa Arias Gago (Universidad de León), Emilio Álvarez-Arregui y Alejandro Rodríguez-Martín (Universidad de Oviedo)  
*Ecosistemas de Investigación para generar entornos personales de aprendizaje.*

## **INTRODUCCIÓN:**

### **ECOSISTEMAS PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES: CONSTRUYENDO ALIANZAS INTERDISCIPLINARES**

Emilio Alvarez-Arregui, coord.

*Universidad de Oviedo*

alvarezemilio@uniovi.es

Las relaciones entre Sociedad, Educación y Universidad se van reinterpretando por los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos y funcionales concurrentes y/o emergentes en cada momento histórico concreto. Ante esta realidad se hace necesario realizar ajustes continuados en función del estadio de desarrollo en que se encuentren las variables así como de los sistemas en los que se integran para sincronizar las demandas laborales, las políticas, los recursos y las estrategias institucionales atendiendo a las posibilidades y límites coyunturales, situacionales y culturales.

Al igual que Morin, Maturana o Varela consideramos que la complejidad es un referente que no puede obviarse en cualquier diagnóstico que realicemos de la sociedad actual, los sistemas y elementos que la conforman tienen caras poliédricas que se muestran de manera simultánea o independientemente generando imágenes contradictorias a los que las observan y sobre las que se toman decisiones en múltiples ámbitos.

En este escenario venimos avanzando en los últimos años, desde la teoría y la práctica, en el desarrollo de un modelo ecosistémico que integra la formación, la investigación y la innovación desde el que gestionamos el conocimiento y las redes de instituciones, de profesionales y de personas con las que trabajamos de este modo desarrollamos distintos proyectos desde los que intentamos dar respuestas integrales a las necesidades y demandas de las organizaciones con las que interactuamos.

En las siguientes aportaciones presentamos diferentes proyectos en el que trabajamos algunos de los miembros de un equipo multidisciplinar vinculado al Instituto de Investigación e Innovación Educativa (INIE) de la Universidad de Oviedo desde el que establecemos múltiples relaciones interinstitucionales, locales, nacionales e internacionales en los ámbitos social, educativo y laboral.

## I. ECOSISTEMAS DE FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez Martín

Susana Agudo Prado

M<sup>a</sup> Teresa Vega Estrella

*Universidad de Oviedo*

[alvarezemilio@uniovi.es](mailto:alvarezemilio@uniovi.es)

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

[agudosusana@uniovi.es](mailto:agudosusana@uniovi.es)

[vegateresa@uniovi.es](mailto:vegateresa@uniovi.es)

Los cambios que se están produciendo en la Sociedad actual no tienen precedente. Sus efectos se trasladan a la economía, a la política, a las organizaciones y a las comunidades de manera desigual. Las razones que se vienen apuntando sobre este hecho son variadas, en nuestra opinión hay algunos hechos difíciles de cuestionar. Cabe recordar a este respecto como en las últimas décadas se han ido gestando cuatro constructos que han adquirido entidad propia e interdependiente que afectan a los ejes básicos de nuestras vidas, a saber, el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno Sacristán, 2001), la tecnología (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg and Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y el conocimiento (Drucker, 1969; Böhme y Stehr, 1986; Morin, 2002).

Lo peculiar de los componentes de este constructo es su capacidad de retroalimentación desde lo que se denominan “dinámicas no lineales” ya que de estas interacciones se generan procesos de aceleración en los sistemas estructurales, funcionales y vitales superiores a la que les sería propios si no estuviesen condicionados por un ecoentorno tecnológico que evoluciona exponencialmente.

Las teorías de la acción comunicativa (Habermas, 1987) o de la flexibilidad (Beck, Giddens y Lash, 1997) nos informan de la existencia de múltiples posibilidades para saber, conocer, relacionarse, disfrutar y trabajar pero también nos alertan sobre la necesidad de detectar los valores y mitos que se conceden o se asocian al desarrollo tecnológico. En este punto se hace necesario discernir que la información no es conocimiento, este matiz es fundamental porque asocia el saber a la capacidad de disponer de un sentido crítico que capacite para filtrar datos discriminadamente lo que nos debe hacer reflexionar sobre la capacidad de respuesta de las instituciones educativas a un paradigma de la complejidad que aboga por la construcción de espacios para el aprendizaje más ecosistémicos, emprendedores, creativos e interdisciplinarios que exige a las personas entender la formación como un proceso vital de adaptación, aceptación y comprensión del cambio (Álvarez Arregui, 2002; 2008; 2010; Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

El contexto emergente asociado a los constructos citados nos muestra una reconstrucción de la participación ciudadana (eje social) ante el desarraigo de la población hacia un sistema político que han perdido la credibilidad pero también por la deslocalización creciente de decisiones relevantes que afectan directamente a las personas y a su futuro, por la

devaluación de la socialización de las instituciones vertebradoras clásicas, por la emergencia de agentes socioeducativos en los espacios que ceden los estados – tercer sector , por la emergencia de nuevas solidaridades y por el incremento de los movimientos migratorios con repercusiones de distinto signo en las sociedades emisoras y receptoras (eje cultural).

La autonomía, la libertad, la competitividad y la dependencia se mezclan en la construcción de una subjetividad que renuncia a la singularidad cuando opta por el grupo o la masa en un contexto consumista lo que supone una pérdida de referentes seguros para anclar un proyecto vital (eje personal). Las reformas laborales también son consecuencia de la presión ejercida por las macrotendencias citadas (eje trabajo) de tal manera que estamos asistiendo a una redefinición de la relación entre capital y trabajo, el papel de los agentes sociales, los sistemas de contratación y el diseño de nuevos perfiles profesionales (Álvarez Arregui, Rodríguez Martín y Ribeiro Gonçalves, 2011).

La capacidad de respuesta de las universidades y su orientación queda así constreñida o favorecida en base a como se articule el marco normativo. Si se asume esta argumentación los gobiernos tienen que asumir su cuota de responsabilidad sobre los compromisos asumidos públicamente y las decisiones adoptadas. La lógica de mercado derivada de los constructos citados también marca las directrices bajo las que se gobiernan las universidades y con ellos los sistemas de relaciones que se establecen entre estas instituciones, entre profesores, entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, entre profesores y personal de administración y servicios, entre ellos entre sí y, en general, entre Universidad y Sociedad. Es lógico, por tanto, que la mercantilización indiscriminada de la educación superior acabe generando paradojas, contradicciones e inequidades de difícil pronóstico. En este contexto nos parece importante recordar la responsabilidad social de las universidades, al menos las públicas, de modo que esta misión sea un referente clave en el diseño de sus estrategias de hecho, el denominado Proceso de Bolonia defendió la configuración de una educación superior promotora de la cohesión social y la reducción de las desigualdades.

En este escenario es lógico que las universidades vengán apostando decididamente por mejorar su situación en los rankings internacionales y que en la Universidad de Oviedo se materializó en Campus de Excelencia Internacional. Este Campus se presentó como motor de un Ecosistema Asturiano del Conocimiento, comprometido con la sociedad, inclusivo y abierto a los ciudadanos en cualquier momento de su trayectoria vital y profesional. Este planteamiento nos ha servido de referente para ir desarrollando un modelo en el que nos desarrollamos profesionalmente en los últimos años y desde el que nos hemos relacionado con los entornos sociales, educativos y laborales intentando superar algunas de las problemáticas y críticas detectadas.

Desde nuestra perspectiva la estrategia ecosistémica en la Universidad de Oviedo no se materializó como se esperaba porque no vino acompañada de un cambio de perspectiva en la gestión de sus facultades, de un enfoque más integrador en los clústeres de referencia, de un cambio actitudinal con relación a “los otros”, de nuevas formas de hacer en las que la colaboración equilibra la competitividad, de un sistema de becas para que las barreras económicas no fuesen un problema para realizar los estudios universitarios, de una financiación pública que no la hipoteque a la hora de diseñar su oferta académica o sus prioridades investigadores, de un programa de estabilidad laboral de las personas que trabajan en ellas, si...

Al final, los discursos demagógicos sobre la bondad de las Estrategias que se quieren desplegar en nuestras universidades por parte de los equipos rectorales y decanales deben traducirse en proyectos de formación, innovación e investigación viables, compartidos, responsables e inclusivos. No se puede seguir hablando sobre lo que tienen que hacer los demás, exigir a los profesores, exigir al personal de servicios, exigir a los alumnos... y desplazar las responsabilidades de las decisiones que se adoptan en la gestión de las políticas generales, universitarias e institucionales. Seguir esperando a ver lo que ocurre puede ser demoledor si no se toman decisiones, comprometidas, compartidas, eficaces, cercanas y fundamentadas, de no ser así, la problemáticas irán en aumento, más si el discurso sobre el cambio y la mejora de las universidades sigue un pensamiento único, uniforme, impuesto y descontextualizado.

El momento actual aunque difícil puede ser interesante para ayudarnos a mejorar si somos capaces de aprovechar las sinergias que se generen en la implementación y mejora continua de los planes de estudio desplegando acciones que superen las limitaciones denunciadas... Como hemos destacado en múltiples ocasiones, en espacios dinámicos y con alta incertidumbre resulta imposible encontrar unas estructuras organizativas y unos sistemas generalizables por lo que las misiones y las visiones de las organizaciones deberán ser diferenciales en función de los análisis situacionales que se desarrollen en sus ecosistemas de intervención.

En las instituciones de enseñanza superior debemos y tenemos que aprender a cambiar y a aceptar el cambio. Si revisamos, actualizamos e implementamos diseños curriculares y promovemos líneas de investigación con una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural la mejora será viable y la adaptación posible.

En nuestro caso, venimos desarrollando en los últimos años proyectos ecosistémicos de formación que van más allá de propuestas estandarizadas que consideramos insuficientes para generar cambios en las culturas profesionales. A este respecto nos parece importante ampliar y promover el aprendizaje público; vincular los programas y los proyectos con las comunidades donde se desarrollan y, visibilizar e impulsar públicamente el desarrollo profesional, personal y organizativo de las personas y de las instituciones formadoras.

Los políticos, los rectores y los responsables de administrar lo educativo tendrán que determinar con sus equipos y con la comunidad en qué medida el conocimiento es un bien social, un bien común, que debe circular para producir efectos beneficiosos para la sociedad o si el conocimiento va a convertirse en un objeto de mercado. En esta decisión todos debemos participar, no podemos olvidarnos que el futuro de nuestras universidades, es nuestro futuro y la excelencia tendremos que construirla entre todos y para todos generando vínculos interactivos con el entorno natural y social, personal y transpersonal.

A grandes rasgos, desde estos y otros referentes estamos construyendo un modelo ecosistémico de formación, innovación e investigación para aprender a emprender y para aprender a cambiar. Este propuesta organizativa se inspira en las organizaciones que aprenden (Senge, 1990) y en plataformas de aceleración de la innovación internacionales destacando como principios básicos de su diseño y funcionamiento la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad, la colegialidad, la profesionalidad, la multidisciplinariedad, la autogestionabilidad, la creatividad, la inclusividad, la transferibilidad y la complejidad, optimizando los recursos docentes disponibles y adecuando las modalidades de enseñanza necesarias a un entorno de aprendizaje globalizado.

Su lógica es sencilla, la mejora continua, desde este proceso somos capaces de descubrir nuevas ideas, de integrarlas, de transformarlas y de orientarlas hacia los objetivos, es decir, dotamos al modelo de capacidad de aprender y de crecer dentro y fuera de la institución que le sirve de referencia. Como es lógico, el campus virtual es objeto de especial atención ya que para algunos participantes puede ser el único espacio de relación y comunicación de lo que ocurre cuando se plantea su integración en el ecosistema desde la modalidad no presencial; de ahí que en la planificación y en el diagnóstico inicial tengamos presentes aquellos recursos disponibles y también, retomamos el conocimiento adquirido y los materiales generados en otros proyectos en los que hemos participado.

Estos referentes teóricos, prácticos y empíricos junto a la concepción de las instituciones educativas como “ecosistemas”, unido al soporte que nos proporcionan las universidades, los institutos de investigación e innovación educativa, ecosistemas internacionales de aceleración de la innovación y los resultados que venimos consiguiendo avalan una propuesta en la que venimos trabajando distintos profesionales desde distintas facultades y entidades en los ámbitos educativos, sociales y laborales.

## II. ECOSISTEMAS DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMUNIDADES PROFESIONALES INTERCONECTADAS EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

Alejandro Rodríguez-Martín

Emilio Álvarez-Arregui

Susana Agudo Prado

*Universidad de Oviedo*

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

[alvarezemilio@uniovi.es](mailto:alvarezemilio@uniovi.es)

[agudosusana@uniovi.es](mailto:agudosusana@uniovi.es)

La experiencia que presentamos en este apartado la hemos desarrollado en el curso académico 2015-2016. Nuestra tarea ha consistido en desarrollar un modelo de formación para el desarrollo de las competencias de los equipos profesionales en el Instituto Asturiano Adolfo Posada (IAAP). Los referentes que guían la acción formativa se sustentan en nuestro modelo de formación ecosistémica del que comentamos brevemente algunas cuestiones para su comprensión.

En primer lugar nos referiremos al concepto, así la palabra “ecosistema”, tal y como recoge en el diccionario de la Real Academia Española, procede de la raíz griega eco- (oiko-), que significa “morada” o “ámbito vital” y de la palabra latina (systema) que hace referencia a un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto. De este modo, “ecosistema” puede conceptualizarse como una comunidad de seres vivos cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores físicos de un mismo ambiente. En esta definición destacan tres componentes fundamentales: un conjunto de seres vivos que desarrollan sus funciones, un entorno físico donde cada ser vivo tratar de desarrollarse y un sistema de relaciones complejo entre los elementos concurrentes.

Esta definición, con un marcado carácter biológico, enfatiza tres aspectos “seres vivos”, “relación-desarrollo” y “factores físicos” que, en nuestra opinión, son claves en los ecosistemas de formación que proponemos porque disponen de redes de colaboración entre los participantes (estudiantes, usuarios, profesorado, profesionales específicos...) que desarrollan aprendizajes en un entorno semipresencial mediado por la tecnología.

Este planteamiento no es nuevo ya que como señalaba Wenger (1998 y 2007) desde el principio de la historia los seres humanos siempre han formado comunidades para gestionar el conocimiento colectivo que generado a través de las prácticas sociales, en diferentes ámbitos, utilizándolo, revisándolo, reconstruyéndolo y mejorándolo con lo que se va ampliando. Con el tiempo, las posibilidades de estas comunidades socioprofesionales de aprendizaje se han incrementado exponencialmente gracias al desarrollo tecnológico lo que las ha revitalizado. Actualmente, disponemos de un nuevo espacio, el virtual, que permite

establecer todas aquellas interacciones y aprendizajes que nos imaginemos y dónde salen beneficiados los individuos, los equipos de trabajo y las organizaciones pero también la comunidad global cuando existe una predisposición a comprometerse personal, profesional e institucionalmente a través de acciones espontáneas para el crecimiento y la mejora de las personas, las organizaciones y los usuarios. Esta propuesta supone un salto cualitativo de las comunidades de aprendizaje -sean presenciales, virtuales o mixtas- ya que nos va introduciendo en el paradigma de la complejidad al adoptar una perspectiva ecosistémica, inclusiva y multidisciplinar.

La relación entre los ecosistemas biológicos y los ecosistemas profesionales de aprendizaje queda patente porque en el primero todos los organismos son una parte esencial del conjunto, no desarrollan sus funciones aisladamente y se retroalimentan (producen-consumen) constantemente; y en el segundo, los participantes tienen roles dinámicos desde los que contribuyen al aprendizaje colectivo y personal y a la mejora de los procesos lo que se traduce en productos de mayor calidad y a un incremento de los niveles de satisfacción. Tampoco puede perderse de vista que cuando los ecosistemas interactúan aparece un factor de impredecibilidad que se convierte en un elemento diferencial clave que debe asumirse dado que no es posible controlar todas las variables. Sin embargo, esta característica, en sí misma, es positiva porque confiere un dinamismo al ecosistema que revitaliza constantemente a los organismos-participantes, al entorno físico-institucional y a la comunidad en la que se proyecta.

Otros elementos diferenciadores de los ecosistemas de aprendizaje entendidos en un contexto profesional con es la Administración Pública (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll y Louis, 2007; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2013a y b, 2015a, b y c) se deben de considerar las siguientes cuestiones:

1. Visión y valores compartidos. En un ECOFAP (Ecosistema de Formación en la Administración Pública) se tiene que consensuar y compartir una visión de tal modo que integre las diferentes subculturas de las que participan los distintos profesionales y que sea coherente con unos objetivos comunes que sean beneficiosos para todas las personas.
2. Liderazgo distribuido. En un ECOFAP los diferentes profesionales tienen que tener oportunidades de desarrollo personal y profesional de tal modo que se potencie su capacidad de liderazgo de modo que se incremente la capacidad de gestión personal, de equipos y de proyectos / iniciativas así como un mejor desempeño en su puesto de trabajo.
3. Aprendizaje individual, colectivo y organizativo: En un ECOFAP se deben identificar las potencialidades de las personas, de los equipos y de la organización para generar sinergias dentro y fuera de la institución. Es importante detectar qué es lo que la comunidad necesita, qué quiere aprender, en qué tiene que formarse y cómo debe de hacerlo para generar conocimiento, gestionarlo y compartirlo. Desde este planteamiento el ecosistema va construyendo un tejido socioprofesional asentado en el aprendizaje y la mejora continua que revitaliza la capacidad de la organización para diagnosticarse y aprender a emprender desde la formación continua, el desarrollo y el crecimiento de los equipos de trabajo.
4. Compartir la práctica profesional: En un ECOFAP la práctica profesional deja de ser algo privado para pasar a ser de dominio público. Las observaciones, los registros, los



grupos de discusión, los foros, los documentos institucionales, los protocolos y la experiencia previa serán algunos de los elementos que se utilicen para reflexionar y mejorar la práctica lo que garantiza que el aprendizaje sea pragmático, colaborativo, motivador y transformador.

5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: En un ECOFAP todas las personas debe sentirse apoyados, respetados e integrados para generar confianza y compromisos en los procesos de mejora que se promuevan. Las diferencias individuales, la disensión y el error son aceptados dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del equipo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
6. Apertura, redes y alianzas: En un ECOFAP se favorece la intradisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad promoviendo sistemas de relaciones que trascienden los límites de los equipos y de la organización. Se deben construir lazos y vínculos sólidos entre los equipos, entre los equipos y la institución y de todos ellos con el entorno. En este escenario los ecosistemas se van conformando a través de las redes de relaciones y de aprendizaje que se van estableciendo lo que deriva en espacios abiertos para la generación de conocimiento y de crecimiento de las personas, los equipos y la institución desde las innovaciones que se incorporan.
7. La responsabilidad colectiva: En un ECOFAP la responsabilidad es colectiva si se quieren consolidar los equipos de trabajo de ahí que se valoren y se afronten los riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir críticas y también se invita a buscar apoyo en el equipo cuando emergan problemáticas sociolaborales pero también se avala que se compartan los éxitos personales, profesionales e institucionales.
8. Condiciones para la colaboración: En un ECOFAP deben garantizarse ciertos elementos de orden físico, estructural y económico de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo y el aprendizaje colectivo. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos, material multimedia, protocolos u otros elementos que se determinen como necesarios, de modo que se faciliten las posibilidades de trabajo, de crecimiento y de viabilidad del ecosistema el aprendizaje.

Estas y otras cuestiones se tuvieron en cuenta la acción formativa desarrollada en el Instituto Adolfo Posada con los profesionales encargados de la valoración de la dependencia en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. El ecosistema de formación que se diseñó para este colectivo fue singular ya que se articuló en base a las demandas planteadas desde el IAAP del Principado de Asturias. El Proyecto de “las 12c”, dado que eran 12 las competencias que se querían desarrollar, se articuló de manera sintética como sigue:

#### COMPROMISO (Asociada a la Fase I de Sensibilización)

Es un referente básico para abordar la formación en competencias a través de ecosistemas de formación dado que el grado de predisposición e implicación para compartir y colaborar debe de mantenerse a lo largo de varios meses para que los objetivos planificados se hagan efectivos en las sesiones de formación que se promuevan. Es importante en este punto desarrollar diferentes tareas donde mantengamos conversaciones en diferentes espacios para saber quiénes somos, qué queremos, cómo trabajamos y a qué nos comprometemos.

#### CONOCER (Asociada a la Fase I de Diagnóstico)

Aquí buscamos ir definiendo nuestros perfiles profesionales por lo que tratamos de conocer nuestras competencias personales, profesionales, interpersonales, organizativas y contextuales. Al igual que en el caso anterior se desarrollan diferentes tareas que se van desplegando a partir de las primeras presentaciones y conversaciones.

#### CONCRETAR (Asociada a la Fase II)

Aquí se planifican actividades a corto y a largo plazo para el desarrollo de tareas que se determinen como prioritarias entre los equipos de las diferentes zonas territoriales a través de la metodología de la bola de nieve. Se determina la formación necesaria, los profesionales que pueden ayudar en el desarrollo de tareas, la tecnología que se podría utilizar...

#### CONSTRUIR (Asociado a la Fase III)

Primera fase: Se elaboran documentos, se establecen protocolos, se desarrollan dinámicas de trabajo para adquirir competencias, se comparten materiales, se hacen cursos de formación,...

Segunda fase: Se llevan a la práctica en las diferentes zonas territoriales las propuestas que se determinen...

#### CONTRASTAR (Asociado a la Fase IV)

Primera fase: Se elaboran o se mejoran protocolos, se desarrollan dinámicas para adquirir competencias asociadas a la evaluación, se comparten materiales, se hacen cursos de formación específicos si se estima oportuno,...

Segunda fase: Se llevan a la práctica en las diferentes zonas territoriales las propuestas que se determinen...

#### CORROBORAR (Asociado a la Fase V)

Se hacen distintas investigaciones que centrarán sus objetos de estudio en los ejes que se determinen. En principio tendrán que ver con el modelo de formación, con la satisfacción de los profesionales y los usuarios, con las competencias adquiridas, con...

#### COMUNICAR CONOCIMIENTO (Asociado a la Fase V)

Se hacen artículos, manuales y libros si así se establece. También difunde el conocimiento a través de comunicaciones a congresos, se difunde en la red para recibir Feed-back, se presenta el modelo a otros equipos y organizaciones, se plantean nuevas iniciativas...

La herramienta utilizada para la temporalización fue el Diagrama de Gantt y los recursos utilizados fueron los de las propias instituciones participantes.

Tal y como apuntamos, se dedica un módulo a la mejora a través de las secciones que se estimen oportunas. Para ello se articularon evaluaciones periódicas – presenciales y virtuales -, opiniones públicas vertidas en las redes sociales que se habilitaron (blogs, foros,...) y un diagnóstico de satisfacción y de contraste entre las Fases I y IV. Por último, se elaboró un sistema de acreditación en función de las acciones que se fueron implementando en la construcción del ecosistema. Los resultados han sido altamente satisfactorios y se seguirá trabajando con otras comunidades profesionales desde la visión ecosistémica planteada.

### III. ECOSISTEMAS DE INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS INTERINSTITUCIONALES ORIENTADOS DESDE EL APRENDIZAJE POR SERVICIO

Alejandro Rodríguez Martín

Emilio Álvarez Arregui

Susana Agudo Prado

*Universidad de Oviedo*

[alvarezemilio@uniovi.es](mailto:alvarezemilio@uniovi.es)

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

[agudosusana@uniovi.es](mailto:agudosusana@uniovi.es)

El “Service-Learning” o Aprendizaje-Servicio (ApS) es un concepto acuñado hace ya décadas en Estados Unidos y en cuyos fundamentos se encuentran los trabajos de Jane Addams y John Dewey o las corrientes del constructivismo social. El impulso del ApS a nivel internacional se realiza, fundamentalmente, desde The National Service-Learning Clearinghouse (NSLC). En el contexto español, Folgueiras, Luna y Puig (2013) recogen las recientes y principales aportaciones sobre ApS, destacando también el respaldo que proporciona la Red Española de Aprendizaje por Servicio (<http://www.aprendizajeservicio.net>), el “Centro Promotor de Aprendizaje de Servicio” en Cataluña y “Zerbikas” el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi.

En este marco, la Universidad de Oviedo y la Consejería de Educación del Principado, a través de varios centros, venimos desarrollando el proyecto “*Aprendiendo a emprender en Comunidad. El ApS, una metodología colaborativa para el desarrollo personal, profesional e institucional*”. Lo que se ha pretendido con esta propuesta, ha sido, por un lado, analizar los referentes teóricos y didácticos del ApS desde la concepción de un modelo que adquiere sentido a partir de la integración de sus componentes: el Aprendizaje tiene una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; el Servicio que moviliza el interés de sus protagonistas hacia la comunidad vinculando así el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía activa. Por otro lado, la metodología colaborativa del ApS (Universidad-Centros educativos-Comunidad) ha permitido promover prácticas de aula que han incrementado la formación profesional y personal de los participantes y del alumnado.

#### ***Breve justificación teórica: clarificación conceptual***

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Jacoby, 1996, 2009; Tapia, 2002, 2006; Puig y Palos, 2006; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Einfeld y Collins, 2008; Martínez, 2008). Se trata de una propuesta innovadora pero, a la vez, con componentes familiares tales como: el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos,

habilidades y valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas sociales. Es un método apropiado para la educación formal (pivotando en una o varias materias, actividades extraescolares...) y no formal (colonias, campamentos, campos de trabajo...), válido para todas las edades y en todas las etapas educativas.

En el APS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Hemos de destacar que difiere del voluntariado, una práctica de alto contenido de servicio a la comunidad pero que no supone necesariamente aprendizajes explícitos y sistematizados, aun cuando podría ser un buen punto de partida. Veamos un ejemplo que resume tal clarificación en palabras de Puig y Palos (2006, p.61): “Cuando un grupo clase decide limpiar un solar próximo a la escuela y acondicionarlo para jugar, los alumnos y alumnas desempeñan una labor clásica de servicio voluntario de un valor indiscutible para la colectividad. Si además de sanear el terreno, investigan el tipo de residuos que encuentran, el lugar donde convendría depositarlos, la cantidad de desechos que produce el barrio, las posibles formas de reciclarlos, y como consecuencia se ponen en contacto con el ayuntamiento para pedir mejoras e inician una campaña de sensibilización ciudadana, nos encontramos ante una conocida actividad de aprendizaje basada en la experiencia y luego ante un ejemplo típico de participación ciudadana”.

No sólo se trata de producir un aprendizaje informal relacionado con las tareas de servicio, que siempre se lleva a cabo, sino de desarrollar un trabajo explícito de aprendizaje. En la medida de lo posible, es interesante vincular los proyectos de APS a aprendizajes curriculares. Pero quizás lo más relevante del APS es que sus aprendizajes permiten el desarrollo de competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz. No hace referencia a actividades solidarias o educativas puntuales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.53). Se trata de actividades complejas que requieren la sistematización de objetivos y tareas tanto de servicio como de aprendizaje, que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases (diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables) y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a retos socioculturales y medioambientales con la finalidad de mejorarla a través de la participación y el compromiso cívico.

### ***Objetivos alcanzados***

El desarrollo de este proyecto ha tenido como objetivo general profundizar en el ApS como herramienta de trabajo interinstitucional y como metodología activa que permitirá combinar necesidades, problemas, situaciones, inquietudes...de los Centros Educativos participantes y las posibilidades de acción que desde la universidad pueda desplegar el alumnado como parte de su proceso formativo.

Los objetivos específicos alcanzados durante el desarrollo de este proyecto a lo largo de los cuatro cursos en que ha sido implementado:

1. Dar a conocer el Aprendizaje-Servicio como propuesta educativa para el desarrollo personal, profesional e institucional desde las experiencias desarrolladas en diferentes contextos en colaboración con la Universidad.
2. Establecer redes de colaboración entre la Universidad y los centros educativos reflexionando, actuando y aprendiendo conjuntamente.
3. Aprender a diseñar, implementar y evaluar iniciativas de ApS.

4. Facilitar el acercamiento entre personas, agentes e instituciones interesadas en el ApS para promover la colaboración y las
5. Difundir las experiencias de ApS derivadas de este proyecto.
6. Diseñar materiales didácticos y de evaluación vinculados al ApS.
7. Promover la reflexión sobre la transferencia del ApS a las diferentes realidades educativas.

### ***Actividades realizadas***

Con este proyecto se han propuesto procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el profesorado participante, para los estudiantes universitarios y un servicio a la comunidad.

Las experiencias prácticas previstas se han realizado en diversos centros educativos, si bien, queremos destacar aquí que, especialmente el alumnado universitario participante ha colaborado de manera muy estrecha y proactiva situ en la realización de talleres y adaptación de materiales en un Centro de Educación Especial.

Entre las actividades en curso que se están realizando mediante el proyecto señalamos, algunas a continuación, si bien, el desarrollo de esta propuesta implica en todo momento el trabajo colaborativo entre las instituciones participantes con la finalidad clara utilizar el ApS como herramienta para el desarrollo personal, profesional e institucional:

- Conexiones curriculares: El alumnado aprende y se desarrolla, integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del ApS desde las materias universitarias y en conexión con el currículo escolar y la comunidad.
- Participación del alumnado: Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, el alumnado universitario participante ha tenido la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio. Especialmente destacar los tres talleres en los que ha participado el alumnado universitario con el alumnado y profesorado del centro educativa y que abarca buena parte de las etapas educativas del centro:
  - Taller de teatro con el alumnado de Educación Infantil
  - Taller de lectura funcional con el alumnado de EBO 1
  - Taller de Estética con el alumnado de EBO 2





- Elaboración de materiales didácticos y de formación: El desarrollo de experiencias de ApS ha permitido la realización de materiales que favorezcan la mejora de la propia acción y su posible transferencia. De esta forma se han diseñado, por ejemplo, una quincena de cuentos adaptados que mostramos a continuación. Ejemplos de cuentos adaptados



La adecuada implantación del APS en el contexto educativo desde la colaboración de Universidad-Centros educativos-Comunidad exige la implicación e impulso de la Administración apoyando esta red de trabajo colaborativo; la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones. El éxito en la implantación y el desarrollo del APS parece inseparable del trabajo en equipo emprendido entre diferentes instituciones.

La propuesta que se está implementando trata de optimizar la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes universitarios -su formación integral como personas socialmente responsables-; el desarrollo personal-profesional del profesorado participante; el establecimiento de redes de colaboración, conocimiento y solidaridad y la mejora de las situaciones objeto del ApS en los centros educativos o en sus respectivas comunidades.

Finalmente, cabe recordar una vez más que, desde una visión integrada, el ApS promueve el aprendizaje de habilidades que facilitan a las personas el enfrentarse desde la realidad a las exigencias y desafíos de una sociedad cambiante; cambiar la mirada al mundo; facilita experiencias de confianza interpersonal; desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y promueve el emprendimiento social.

#### IV. ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN ORIENTADOS A LA MEJORA DE LA FORMACIÓN EN LA GRAN EMPRESA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

M<sup>a</sup> Teresa Rodríguez Vega,

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín.

*Universidad de Oviedo*

[teresavega@uniovi.es](mailto:teresavega@uniovi.es)

[alvarezemili@uniovi.es](mailto:alvarezemili@uniovi.es)

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

Aprendemos y desaprendemos lo aprendido para volver a aprender. Aprendemos a través de una didáctica fluida con el hecho de enseñar porque no hay enseñanza sin aprendizaje y el aprendizaje es el resultado de una enseñanza “adecuada”, de una educación “adecuada”, de una formación “adecuada”. “Adecuada” significa adaptarse a la persona que aprende poniendo a su servicio unos recursos didácticos y materiales necesarios, unas metodologías coherentes, unos contenidos basados en unos objetivos dirigidos a obtener unos resultados de aprendizaje que se traduzcan en competencias genéricas y específicas. Lo “adecuado”, en este caso, es lo “pedagógicamente correcto”.

En las últimas décadas del siglo XX los avances en la investigación tecnológica suponen toda una transformación institucional, social, política, empresarial e individual que afecta a todos los territorios, naciones y continentes. Su avance continuado apareja la reestructuración y la reinterpretación de todos los escenarios imaginables, en los que se mueve el ser humano. En esta evolución los conceptos adquieren nuevos significados, así, el concepto de frontera adopta una dimensión de infinito porque supera la frontera física y se adentra en el mundo de lo virtual y de lo digital uniendo territorios, conocimientos y progreso pero también generando brechas que van a afectar a lo social, lo institucional, lo laboral y lo individual. Evolución e involución se presentan simultáneamente a manera de la cara y la cruz de la moneda del cambio.

En la búsqueda de respuestas a esta revolución tecnológica se hizo necesario unir esfuerzos y conocimientos. La Unión Europea ha emergido como protagonista reguladora de un mercado económico, laboral y, por supuesto educativo y formativo. La relación que se genera entre educación y formación hace que queden entrelazadas para siempre, ya que no se puede llegar a la formación permanente a lo largo de la vida sino se genera desde el ámbito de lo educativo, las competencias claves y básicas que preparan para el acceso al ámbito de la formación.

La formación continua y ocupacional son la respuesta a las demandas del mercado laboral y el complemento a las enseñanzas del mundo educativo. Las directrices que consensuan los países de la Unión Europea dirigidas a la formación para el empleo, se definen en términos de cualificación profesional y se desarrollan en competencias profesionales. España fue pionera en Europa, en la financiación del sistema de formación continua pero la celeridad de la Sociedad del Conocimiento, así como los grandes e inmediatos cambios que suponen las tecnologías, deriva en que los subsistemas que se han ido creando para dar una respuesta

rápida a una necesidad cualificadora, formativa y productiva concreta, propician fallos en el engranaje de su funcionamiento. A pesar de esto, el sistema sigue evolucionando- sobre todo desde una perspectiva normativa y economicista-, con la aparición en el año 2004 de un nuevo sistema de formación para el empleo, basado en los Acuerdos Nacionales de Formación – suscritos por los agentes sociales y la administración-. La unificación de la formación ocupacional y continua, da lugar a la “formación para el empleo”. En el Nuevo Modelo (el de la Formación para el Empleo), surge una figura con voluntad productiva y formativa: la formación de demanda, basada en un sistema de bonificaciones a las empresas donde a través de una gestión de todo o parte de la cuota de formación profesional, la empresa forma a sus trabajadores, en acciones formativas relacionadas directamente con la actividad productiva de la empresa. Actualmente más de cuatrocientas mil empresas en toda España están formando a sus trabajadores, son además de empresas, “empresas formadoras”. La cuantía destinada a esta formación ha supuesto en el último ejercicio más de 500 millones de euros.

Actualmente este modelo está en revisión porque, como se comentaba anteriormente, el sistema de formación para el empleo en general y el sistema de formación de demanda en particular han evolucionado, pero fundamentalmente desde el ámbito de lo normativo y de lo económico, pero no tanto desde el de la calidad, la eficacia y la eficiencia: de lo que habíamos denominado como “adecuado”.

La empresa formadora ha de obtener unos resultados esperables basados en unos objetivos alcanzables detectados en unas necesidades formativas marcadas por una estrategia de recursos humanos que responde a una estrategia empresarial en el ámbito del análisis de puestos, en términos de competencias cualificadoras o recualificadoras. Y lo “adecuado” en este caso, la pedagogía desde su perspectiva andragógica puesto que tiene su desarrollo en los parámetros de la formación de adultos, ha de dar la respuesta “adecuada” para poder cuantificarlo en términos de eficacia, eficiencia, inversión y beneficio, por encima del coste formativo que suponga.

La decisión de profundizar en estas cuestiones marca el inicio un proyecto sobre *La Formación en la gran empresa de la Comunidad Autónoma de Asturias*. El análisis responde a la intención de centrar la atención sobre la importancia de optimizar los procesos de formación continua que se llevan a cabo por parte de las grandes empresas dotando de valor el papel de la Pedagogía en el entorno laboral.

El diseño de la investigación se dividió en cuatro fases: Inicial de Exploración; Intermedia de Fundamentación; Intermedia de Aplicación; y Final de Elaboración, Discusión de Conclusiones y Avance de Propuestas de Futuro. Desde este planteamiento se articuló un marco teórico que se inicia con una visión panorámica de la formación en la Sociedad para profundizar posteriormente en el marco político-normativa, en la teoría, en la práctica y en la gestión empresarial y pedagógica de la formación. Posteriormente, se hace un trabajo de campo cuya metodología es mixta ya que se utilizaron cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y reuniones estructuradas para adentrarnos en la gran empresa asturiana (población 52 – muestra 32)

Las conclusiones se organizaron en base a los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación, se comentan, se debaten y se incorporan algunas propuestas de futuro que tienen en cuenta las posibilidades de mejora de los planes de formación y posibles investigaciones derivadas de esta tesis. Por último, se presentan todas las referencias documentales y se cierra la tesis con diferentes anexos los cuestionarios utilizados y



documentación de interés obtenida en distintas bases.

Las conclusiones aportan información relevante sobre la formación en la gran empresa asturiana y la importancia de incorporar la visión pedagógica en los programas de formación en el entorno laboral. También hace emerger la importancia del diagnóstico y la metodología en la gestión de la formación en la empresa y en la idoneidad de promover la creación de comunidades profesionales transdisciplinares que se traduzcan en nuevos contenidos en el currículum, cambios de orientación de las metodologías de los profesionales formadores e investigadores así como abrir nuevas perspectivas a los modelos de formación continua, transfiriendo este conocimiento como valor añadido a Sociedad.

## V. ECOSISTEMAS DE INNOVACIÓN PARA LA CREACIÓN DE REDES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES EN LOS CENTROS SOCIALES

Susana Agudo Prado

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín.

*Universidad de Oviedo*

[agudosusana@uniovi.es](mailto:agudosusana@uniovi.es)

[alvarezemilio@uniovi.es](mailto:alvarezemilio@uniovi.es)

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

El aumento de la longevidad tiene repercusiones profundas para las cuestiones relativas a la calidad de vida y al envejecimiento activo, definido por la OMS (2002), en el que se pretende conseguir un aprendizaje permanente, una prolongación de la vida activa de la persona mayor y un fomento de actividades que promuevan las capacidades y potencien el estado de salud de las personas mayores. Desde esta perspectiva, los Centros Sociales de Personas Mayores, objeto de la investigación, son recursos gerontológicos abiertos a la comunidad que se dirigen a promover el envejecimiento activo y facilitar la participación social de las personas mayores. Desde ellos se pone en valor tanto la autonomía y la competencia de las personas mayores como la participación social de éstas, entendiéndola como una contribución necesaria e insustituible para el conjunto de la sociedad. La cuestión que se plantea en la investigación es conocer el modelo de gestión, de organización de los CSPM para conseguir lo que pretenden. Qué estrategia ponen en marcha para lograr este objetivo.

La investigación empírica de corte descriptivo se desarrolla a través de una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, la cual se centra, por un lado, en conocer el modelo de gestión organizativa de estos centros, por otro, se pretende establecer el grado de participación de las personas mayores en la gestión de los CSPM.

Los participantes en el estudio han sido 31 directores de los Centros Sociales de Personas Mayores de Asturias (CSPM) dependientes de la Consejería de Vivienda y Bienestar Social del Principado de Asturias.

Los instrumentos utilizados han sido la encuesta y los grupos de discusión.

Los resultados evidencian que la *participación* más habitual de las personas mayores en la gestión del CSPM es a través de la Junta de Gobierno o el Voluntariado. Todos los CSPM son gestionados por parte de un director o directora que da forma a la estructura del mismo, pero su modelo de liderazgo apuesta por un modelo de intervención que convierta a las personas mayores en agentes y protagonistas de su propio desarrollo.

*¿Cómo se van a alcanzar estos objetivos?* Principalmente a través de los servicios y la oferta de proyectos y actividades del CSPM que los mayores deciden llevar a cabo, y abarcan diferentes áreas temáticas: promoción de la salud, integración y participación comunitaria, y ocio recreativo-cultura-educación.

Por último, y a manera de conclusión cabe indicar que cuando hablamos de que los CSPM son *“recursos gerontológicos abiertos a la comunidad”*, nos referimos a que son espacios abiertos de convivencia, inclusivos y cercanos las personas mayores –los propios socios/as se implican en el dinámica del mismo a través de diferentes estrategias, principalmente: el voluntariado o las juntas de gobierno. Así del modelo asilar, en el que las personas mayores asumen las planificaciones y situaciones que “otros” deciden para ellos/as, se pasa al espacio abierto y prestador de servicios a la comunidad. Donde el protagonista principal es la propia persona mayor. A este respecto cabe indicar que la organización del CSPM propicia que las personas mayores no sean espectadores sino actores, idea totalmente relacionada con el objetivo central de la Animación Sociocultural: fomentar en los individuos y en la comunidad una actitud abierta y decidida para involucrarse en las dinámicas y los procesos sociales y culturales que les afecten, y también para responsabilizarse en la medida que les corresponda.

## VI. ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN PARA GESTIONAR EL CLIMA PROFESIONAL DOCENTE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA

Laura García Álvarez

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín

*Universidad de Oviedo*

[lauragarcia@hotmail.com](mailto:lauragarcia@hotmail.com)

[alvarezemili@uniovi.es](mailto:alvarezemili@uniovi.es)

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

El clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan al trabajo. En definitiva, el conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional (Rodríguez, 2005). Este enfoque implica que el comportamiento de un trabajador no es, simplemente, una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de cómo él percibe dichos factores (Caligiore y Díaz, 2003).

Son muchos los autores que indican que no existen grandes diferencias entre el clima laboral y el organizacional, ese es el caso de Hodgetts y Altman (1985) cuando definen al clima laboral como “un conjunto de características del lugar de trabajo, percibidas por los individuos que laboran en ese lugar y sirven como fuerza primordial para influir en su conducta de trabajo”. Estas características se asocian con la estructura, los puestos de trabajo, las normas de desempeño, las remuneraciones, el tipo de liderazgo, los apoyos que se proporcionan y los valores que impregnan el entorno laboral.

En esta línea, Gonçalves (1999) plantea el clima organizacional como “un componente multidimensional de elementos que pueden descomponerse en términos de estructuras organizacionales, tamaño de la organización, modos de comunicación, estilos de liderazgo de la dirección, entre otros”. Por su parte, Rodríguez (2005) define al clima laboral como “las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”.

Estas definiciones nos informan que el término clima es dinámico y que evoluciona en base a las interpretaciones que hacen los autores sobre el mismo; de ahí que, cualquier proceso de investigación que se despliegue sobre él exige delimitar claramente el contenido de estudio. Por ello, hemos seleccionado el término “clima profesional docente” para nuestro estudio, entendiéndolo como el conjunto de dimensiones que caracterizan el desempeño de la labor docente, en nuestro caso concreto, la del profesorado de los IES del Principado de Asturias.

En nuestro país hay varios estudios que tratan el caso de los profesores universitarios, así Vaquero (2006), aborda la política de incentivos que influye en la percepción de las condiciones de trabajo de los docentes e investigadores en las universidades españolas de las

comunidades autónomas de Madrid, Galicia, Andalucía, Navarra y País Vasco, concluyendo que existen grandes diferencias entre los logros de las universidades de unas comunidades y otras, debido a la sustancial diferencia entre los incentivos propuestos por las mismas.

Chiang, Núñez y Huerta (2007) analizaron la relación entre el clima organizacional y la satisfacción laboral en equipos de trabajo formados por profesores investigadores que trabajaban en departamentos de la universidad, a los cuales se les administró un instrumento validado para medir las variables de clima, satisfacción en el trabajo y resultados del trabajo en las universidades, en una muestra española y otra chilena. El estudio muestra una relación entre las tres variables analizadas. En la muestra española la productividad se relaciona con la presión laboral, la satisfacción y el desarrollo académico, mientras que la muestra chilena la relación se dio con la libertad de cátedra y la satisfacción laboral.

En cuanto a las investigaciones relacionadas con profesores de secundaria, encontramos algún referente en el trabajo de Silvero (2007), realizado en Navarra sobre estrés y la falta de motivación docente. En su estudio concluye que los docentes al no poder realizar todas las funciones que se les encomiendan no se implican en el logro de objetivos dado que nunca van a tener una recompensa satisfactoria con relación a los mismos lo que incidirá negativamente en su motivación.

Tenemos otro precedente en la investigación llevada a cabo por Tomás, Gimeno, Sanjuán y Segovia (2006) sobre desarrollo profesional docente en educación secundaria, en el que presenta algunos de los resultados obtenidos en un estudio sobre la cultura organizacional y docente de cuatro Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Barcelona. Este estudio pone de relieve la necesaria modificación de la cultura docente para hacer frente a los retos educativos de la sociedad del siglo XXI. Por otra parte, el estudio pone claramente de manifiesto que existe una insatisfacción del profesorado respecto a cada uno de los aspectos señalados y que ven necesaria una transformación de los IES.

Otro referente es el realizado por el sindicato CSI-CSIF en Andalucía, en 2012, en el que participaron casi 400 docentes cordobeses, y que concluye que el 94 % de los profesores de enseñanzas no universitarias considera que el deterioro de las condiciones laborales de su colectivo, se verán empeoradas con los próximos recortes previstos, y esto afectará gravemente a su salud laboral.

Observando la situación actual en el Principado de Asturias, podemos hacer referencia a los datos expuestos por el sindicato de profesores ANPE a lo largo del pasado año 2013, en los que dejan de manifiesto un deterioro del clima de convivencia y gobernabilidad en los centros educativos de la región desde el 2004, en virtud a los datos obtenidos de las 36 atenciones a profesores que han tenido que llevar a cabo el curso pasado.

Estos y otros antecedentes han sido objeto de revisión para plantear nuestro objeto de estudio, el clima profesional docente en los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias.

La investigación tiene un carácter diagnóstico, descriptivo e interpretativo de modalidad selectiva dado que se utilizó una metodología mixta. La vertiente cuantitativa se abordó a través de cuestionarios y la cualitativa a través de los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión. Este enfoque nos parece adecuado para el logro de los objetivos que se plantean porque nos permite establecer conclusiones contextualizadas desde las que se aporten

propuestas para mejorar la situación de los profesionales docentes en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

Como estudio empírico se sustenta en la revisión documental de fuentes bibliográficas relevantes (publicaciones académicas españolas e internacionales, normativa, tesis doctorales así como informes y memorias públicas de sindicatos) en materia de prevención de riesgos laborales. Esta revisión sirvió de base para la elaboración de diferentes instrumentos para la recogida de información que conforman el contenido de las bases de datos disponibles desde las que se analizaron los datos que fueron objeto de estudio en esta investigación.

En la encuesta han participado un total de 1906 docentes en IES y CPB del Principado. De ellos, un 35,94% eran hombres y un 64,06% mujeres. Por zonas, la participación ha estado bastante repartida: Avilés (12,38%), Gijón (18,04%), Oviedo (12,22%), Cuencas (17,36%), Centro (9,03%), Occidente (18,94%) y Oriente (12,02%).

En cuanto al tamaño de los centros, un 9,76% eran de 1 línea, el 24,66% eran de 2 líneas, otro 26,65% correspondían a 3 líneas y un 38,93% eran de 4 líneas.

La antigüedad como profesionales docentes varía entre los encuestados, para los que llevan menos de 3 años, el porcentaje supone un 5,4%, los que llevan de 4 a 7 años, se corresponden con un 7,14%, entre 8 y 15 años, un 23,50%, para los que llevan entre 16 y 23 años, un 24,92%, los de 24 a 30 años, un 28,28%, y por último, los que llevan más de 31 años, suponen un 10,76% del total.

Para los años de antigüedad que llevan los profesionales docentes desempeñando su labor en el mismo centro, los porcentajes varían en torno a: menos de 7 años, un 61,23% del total, de 8 a 23 años, un 31,22% y para los que llevan más de 24 años, un 7,56% del total.

En cuanto al departamento al que pertenecen, destacaremos simplemente los de mayor concurrencia, que son, Lengua, con un 12,28%, Matemáticas con un 10,81%, Geografía e Historia, con un 10,76%, Orientación con un 10,28%, Inglés con un 9,34%, Tecnología, con un 8,08%, Biología y Geología con un 5,56% y Educación Plástica y Visual, con un 4,62%.

De los encuestados, un 7,35% eran miembros del equipo directivo, un 33,74% eran jefes de departamento y un 58,92% eran profesores.

Respecto a las titulaciones, un 10,91% eran diplomados o ingenieros técnicos, un 82,90% eran licenciados o ingenieros superiores y un 6,19% eran Doctores.

En relación a la situación administrativa, un 70,62% eran funcionarios de carrera con destino definitivo, un 0,79% eran funcionarios de carrera con destino provisional, un 26,71% eran funcionarios interinos y un 1,89% se encontraban en otra situación administrativa.

Los resultados que están obteniendo hasta el momento ponen de manifiesto que el clima profesional en los centros educativos de secundaria se está viendo negativamente afectado por las decisiones derivadas del marco legislativo vigente, por el bajo liderazgo institucional, por la intensificación del trabajo docente asociada al incremento de la burocratización, por la baja motivación de los docentes ante los estímulos externos y la pérdida creciente de credibilidad y de autoridad. El papel de la Administración Educativa tampoco está bien valorada por su orientación más burocrática que educativa. En cualquier caso, el clima profesional en los diferentes ecosistemas que se entrelazan en la geografía asturiana muestra diferencias significativas en base a peculiaridades de las variables independientes sobre las que habrá que actuar atendiendo a los resultados que se van obteniendo.

## VII. ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN PARA GENERAR ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León

[ana.arias@unileon.es](mailto:ana.arias@unileon.es)

Emilio Álvarez-Arregui

Alejandro Rodríguez-Martín

Universidad de Oviedo

[alvarezemilio@uniovi.es](mailto:alvarezemilio@uniovi.es)

[rodriguezmalejandro@uniovi.es](mailto:rodriguezmalejandro@uniovi.es)

La ciudadanía del siglo XXI se conforma mediante el desarrollo de la competencia para aprender a aprender, así como de la competencia digital, impronta del momento social y tecnológico que vivimos.

Las consecuencias de este periodo marcan las estrategias y herramientas que nos permiten la gestión de nuestro conocimiento, como por ejemplo a través de la conformación de Entornos Personales de Aprendizaje (en adelante PLE -Personal Learning Environment-), una herramienta ingénita del aprendizaje humano, que se conforma de manera específica asumiendo este recurso como clave para un ecosistema educativo en red.

Hacemos referencia a la gestión de nuestro propio conocimiento, personalizando y flexibilizando el modo en el que lo alcanzamos (Baelo, Arias y Cañón, 2014); gestionar implica actuar sobre dimensiones claves de distintos sistemas, exigiendo nuevos marcos, y todo ello bajo una intencionalidad clara: generar, rescatar, analizar, madurar y aprovechar esas ideas divergentes que pudieran constituirse en innovaciones.

En este sentido se puede considerar la gestión como el factor dinamizador de la competitividad de una organización (Nagles, 2007), siendo la generación de conocimiento el primer proceso del sistema de flexibilidad y adaptación a los cambios exigidos por el entorno; pero ineludiblemente debemos hablar de un segundo proceso, la difusión del conocimiento como parte de la función social del sistema.

Los PLE se definen como espacios personales que permiten a cada usuario definir y conformar de manera propia un entorno a través del cual delimita sus procesos de aprendizaje y, por ende, de generación y gestión del conocimiento (Adell y Castañeda, 2010; Álvarez López, 2013; Baelo, Arias y Cañón, 2014; Barroso, Cabero y Vázquez Martínez, 2012; Castañeda y Adell, 2011; Marín, Negre y Pérez Garcías, 2014; Martín García, 2011; Peña-López, 2013). En definitiva, conforman un entorno esencial para la generación, gestión y difusión del conocimiento en nuestra sociedad

Con la construcción de un PLE se adquiere un compromiso de generación de conocimiento, de compartir y colaborar con objetos cognoscitivos de común interés en las redes en las que

participamos, todo ello sobre la base de una identidad personal y reputación digital<sup>1</sup> que vamos desarrollando en su inherente evolución solidaria y proactiva.

Podemos concluir que gracias a los PLE se pueden regenerar y conformar nuevos espacios, estrategias y momentos para aprender en las organizaciones –sean educativas o no-. Esta característica dota de mayor sentido al desarrollo de un modelo ecosistémico de formación y gestión del conocimiento que dé respuestas integrales a las necesidades y demandas de las organizaciones con las que interactuamos, objetivo primordial de este simposio.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (2004). Participación en la Escuela: Visión crítica y propuestas para su mejora. *Aula Abierta*, 83 (2004) (53-76).
- Álvarez-Arregui, E. (2005). A la equidad desde la calidad: incorporación escolar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde una perspectiva de cambio. *Comunicación y Pedagogía*. 207 (37-41).
- Álvarez-Arregui, E. (2006). La evaluación de los centros desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención. *Aula Abierta*, 88 1-2 (3-36).
- Álvarez-Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva. Influencia del liderazgo en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía, Bordón*, 59 (1), 177-214.
- Álvarez-Arregui, E. y Martínez-Cué, M. (2009). Una de piratas en una comunidad de aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. CISPRAxis. 394, octubre (25-30).
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2012). Aprender a emprender en la universidad del siglo XXI con Ecosistemas de Formación Blended-Learning. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*. Florida: EEUU
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2013). *Organización y Gestión de Instituciones Socioeducativas que aprenden y emprenden. Una perspectiva ecosistémica con proyección de futuro*. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015a). *Aprender a mirar las organizaciones desde una visión inclusiva. Avanzando desde la práctica hacia un modelo ecosistémico de formación y gestión*. Oviedo: Ediuno
- Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015b). *Gestión de la Formación en las Organizaciones. Inspirando caminos para el desarrollo personal, profesional e institucional*. Oviedo: Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Alonso García, M. (2013). Retos y respuestas en la Educación Infantil. Conclusiones que abren vías de futuro. *Revista Organización y Gestión Educativa*, Vol. 21. Nº 1, págs. 27-28.

---

<sup>1</sup> Los PLE, aunque no son sólo herramientas tecnológicas, se encuentran fuertemente condicionadas por el uso de recursos tecnológicos (Baelo, Arias y Cañón, 2014).



- Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de Formación Blended-Learning para emprender y colaborar en la Universidad. Valoración de los estudiantes. *TESI*, 12 (4), págs. 7-24.
- Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2013a). *Gestión de la formación en las organizaciones desde una perspectiva de cambio*. Oviedo: EdiUno.
- Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2013b). *Diseño de Acciones Formativas*. Oviedo: Instituto Asturiano de Administración Pública Adolfo Posada, Gobierno del Principado de Asturias
- Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2015c). Inspirando el cambio en Educación. Ecosistemas de formación para aprender a emprender en la Universidad de Oviedo. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 41. Nº Especial, p.9-29.
- Caligiore, I. y Díaz J. (2003). Clima organizacional y desempeño de los docentes de la UCLA: Estudio de un caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8, 644-658.
- Chiang, A., Núñez, B. Y Huerta, P. (2007). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *Revista ICADE*, 72, 49-74.
- CSI-CSIF. Sindicato de Funcionarios. (2012). *Encuesta a docentes no universitarios andaluces sobre salud laboral*. Recuperado el 2 de enero de 2014, de: <http://.prevention-world.com/es/actualidad/noticias/94-docentes-cree-recorte-merman-su-salud-laboral.html>
- Einfeld, A. y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence and civic engement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Fernández-Costales, A.; Álvarez-Arregui, E.; y Rodríguez-Martín, A. (2014). Case Study: Training Ecosystems in Spain. Jonathan H. Westover and Jacque P. Wetover, *Engaging Hybrid and blended learning in Higher Education*. Champaign, Illinois, USA: Common Ground Publishing
- Gonçalves, A. (1997). Clima organizacional. Recuperado el 3 de diciembre del 2013, de: <http://monografias.com/trabajosclior.shtml>
- Gonçalves, A. (1999). Dimensiones del clima organizacional. Recuperado el 3 de diciembre del 2013, de: <http://www.educadormarista.com/proyectoaprender/climaorganizacional.html>
- Halpin, A. W. Y Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. *Midwest Administration Center*. University of Chicago.
- Hodgetts, R. M. Y Altman, S. (1985). *Comportamiento en las organizaciones*. México: Interamericana S.A. de CV.
- Hord. S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Disponible en: <http://www.sedl.org/pubs/change34/>
- Hoy, W. K. & Tarter, J. (1991). A normative Theory of Participate Decision Making in Schools” *Journal Educational Administration*. 3, 31, 4-19.

- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2009) (Ed.). *Civic engagement in Higher education. Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2002). From Network Learning to Classroom Teaching. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 315-337.
- Madrigal Maldonado, R. y Álvarez-Arregui, E. (2011). Caminos para la mejora: Estudio exploratorio del liderazgo directivo en los Institutos Tecnológicos del Estado de Michoacán – México. *Revista Iberoamericana de Educación* (55) (enero-abril) (137-157).
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Martínez, R. A. y San Fabián, J.L. (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Organización y Gestión Educativa*, nº 4 (julio-agosto) (1-8)
- Martínez-Cué, M. y Álvarez-Arregui, E. (2007). Una biblioteca rural itinerante. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. CISPRAxis. 364, enero (30-34).
- Piug, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Ed.
- Rodríguez, D. (2005). *Diagnóstico Organizacional*. Barcelona: Alfaomega.
- San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa*, nº 3 (6-11).
- Sandoval, M. C., Magaña, D. E. y Surdez, E. G. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1-24.
- Santos-Guerra, M. Á. (2005). Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas. *Cantabria: Colección contexto educativo*. Consejería de educación.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Stoll, L. y Louis, S. K. (eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.

- Tapia, M. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tomás, M., Gimeno, X., Sanjuán, C. y Segovia, P. (2006). El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-34.
- Vaquero, A. (2006). Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora. *Revista de Presupuesto y Gasto público*, 4, 309-332.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, Etienne (1998). Communities of Practice. Learning as a social system. Disponible en: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.
- Wenger, Etienne (2007). Communities of practice. A brief introduction. Communities of practice <http://www.ewenger.com/theory>.