

Educación Alternativa y el perfil de sus docentes: Un estudio sobre la percepción del papel del docente en la escuela alternativa

Alternative Schools and a Profile of its Teachers: A Study of the Perception of the Role of Educators in Alternative Schools

ANDREA BARRIENTOS SOTO

Universidad de Granada, España y Universidad Metropolitana, Puerto Rico
abarrientos@correo.ugr.es

Abstract

Alternative Schools represent an important bridge for youth who have abandoned school and search for second educational opportunities. The teachers in these schools have particular skills and abilities related to the socio-educational skills that are required when working with this population of youth. Although little is known about these teachers, the majority come from a traditional teaching background and make the transition to the alternative system accidentally. In this paper, we present the profile of the teachers that work in Alternative Schools in Puerto Rico in order to understand their academic and professional needs and strengths for future professional development.

Key Words: Alternative Education; Puerto Rico; Teacher Development.

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 son docentes con destrezas y habilidades especiales ya que el contexto requiere de un docente con competencias socio-educativas visto que estas son las estrategias exitosas con esta población de estudiantes. Aunque se conoce poco sobre estos docentes, en su mayoría provienen del sistema regular educativo y hacen una transición al sistema y metodología alternativa de manera accidental. En este artículo presentamos un perfil de los docentes que laboran en escuelas alternativas con el fin de identificar sus necesidades y fortalezas académicas y profesionales para que las escuelas alternativas orienten su formación en base de dichas necesidades y fortalezas.

Palabras claves: Desarrollo del profesorado; Educación Alternativa; Puerto Rico.

1. Introducción

La pobreza, marginación y exclusión social tiene muchas manifestaciones en los seres humanos. Relacionada a la pobreza y a la desigualdad, la exclusión social es un proceso dinámico que surge de las relaciones de poder en detrimento a un grupo o población. La juventud como constructo social y población vulnerable, representa un grupo accidentado por las políticas y procesos de exclusión social que redundan, entre otras cosas, en la marginación de los beneficios de una educación de calidad (Jiménez, 1997).

Antes los retos económicos y sociales actuales de Puerto Rico, la tendencia en la población de estudiantes en alto riesgo de exclusión social y educativa pudiera ser que aumenten los números de jóvenes que abandonan la escuela. El Departamento de Educación de Puerto Rico reveló que un 60% de los estudiantes que entran al grado 10 se gradúan con su cohorte en el grado 12 de la escuela superior, de tal forma que el abandono oficial es de 40% (El Nuevo Día, 2012). El abandono continúa siendo más agudo en el grado 10 (entre 14 y 16 años) el cual representa la transición de la escuela intermedia a la superior¹ (Barrientos, 2016).

Para muchos jóvenes, su camino normal hacia la adultez está trinchado por la exclusión social. La juventud se le dificulta de alcanzar niveles sociales (económicos, políticos y culturales) asociados con la adultez. Conocido como la «adultez en espera» (*waithood*) o como el «hombre-joven» (*youthmen*) en el caso de los varones, el estancamiento de la adultez se repara en la espera de oportunidades educativas o de empleo para adelantar sus vidas productivas. La transición de la escuela al trabajo ha sido descarrilada ya que carecen de las oportunidades de mediar entre los dos mundos: *escuela y trabajo*. Al haber abandonado la escuela y estar estigmatizados con el título de «desertores escolares», el vínculo al próximo eslabón de la sociedad: el trabajo, se dificulta ya que no existe de manera formal (Kahn *et al.*, 2015). Una gran cantidad de jóvenes hoy día representan la generación «Ni-Ni» (ni en la escuela, ni en el trabajo) o los «NEET» (por sus siglas en inglés) para denominar a los jóvenes entre los 16 y 18 años que no están presentes en la educación, entrenamientos o empleo (Not in education, employment or training) (Levitas, 2006).

Actualmente, los jóvenes mayores que buscan empleos seguros y estables se han encontrado con que representan la generación «estambai», refiriéndose a estar en espera *stand by* (en inglés), ya que sólo disponen de encontrar empleos precarios, a corto plazo, sin seguridad laboral o beneficios de sanidad, baja remuneración y empleos que requieren que los jóvenes estén disponibles cuando los empleadores les citen para realizar su jornada de trabajo. El término, presentado en un documental², se refiere a una nueva generación de graduados universitarios que optan por permanecer en Puerto Rico, en vez de trasladarse a los Estados Unidos a pesar de su actual crisis financiera, pero se ven obligados a forzarse y sobrevivir por cualquier medio necesario ya que sus aspiraciones, tanto profesionales como de vida, quedan a la espera.

Los estudiantes que abandonan la escuela regular forman una población en riesgo de exclusión social y son particularmente vulnerables socialmente y académicamente por haber abandonado la escuela prematuramente. Aunque algunos no forman parte de colectivo «estambai» todavía por su edad, de no contrarrestar los efectos de sociales y educativos, ese pudiera ser su futuro.

En respuesta a esta situación, hoy en día existen escuelas alternativas en Puerto Rico que ofrecen una segunda oportunidad a la educación. Las escuelas alternativas, como colectivo, se plantean «propiciar la retención escolar; desarrollar de destrezas sociales, autogestión que le facilite integrarse de forma positiva a la sociedad; y promover que el participante logre auto-realizarse personal y académicamente a través de métodos no tradicionales», (DEPR, 2014: Opúsculo). Estas son escuelas que asisten a los estudiantes que

1. La transición de la escuela intermedia (grados 7, 8 y 9) a la superior (9 o 10-12) es clave del abandono escolar ya que implica cambiar de escuela (geográficamente) y romper con la familiaridad de un aula más íntima a una escuela más grande e impersonal donde los jóvenes son más aptos a perderse académicamente.

2. Película de corta duración rodada en Puerto Rico, THE STAND-BY GENERATION, dirigida por el cineasta y periodista Juan C. Dávila. (2016, 20 min).

han abandonado el sistema escolar público y ahora buscan obtener un título de enseñanza secundaria para luego dirigirse hacia la universidad o los estudios técnicos.³ Dichas escuelas cuentan con una variedad de años de experiencia con esta población de estudiantes, entre los tres y treinta años.

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» nos referimos a un método educativo participativo basado en la práctica educativa y social del estudiante. Con múltiples ilustraciones, la descripción de Gutiérrez y Prieto aplica a las escuelas alternativas 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 y Prieto, 1999: 23-57).

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 casi exclusivamente 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, 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, 2016: 99).

En los años 50 y 60, durante las luchas por los derechos civiles en los Estados Unidos, la educación tradicional era un «vehículo de la opresión» para la segregación racial por el estado. La Educación Alternativa, en ese contexto, se vio como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación para las minorías, especialmente para los afro americanos, pero además como un laboratorio experimental de la educación 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, Summerhill representa una de las primeras experiencias educativas documentadas y continuas del siglo xx donde la teoría y la aplicación procuran la libertad del niño y joven mediante la consideración de sus necesidades, sin la interferencia o autoritarismo de los adultos. Radical para su época, Summerhill consideraba la educación emocional, las emociones y el aspecto social, como fundamental en el aprendizaje.

Las nuevas pedagogías alternativas enfatizaban el respeto por las etapas de desarrollo del niño a la vez que resaltan la libertad del niño de escoger su camino de aprendizaje (Thomson y Penacchia, 2014). En los años 70 y 80, el movimiento de escuelas alternativas en los Estados Unidos y Europa tomó un giro más conservador y remedial con el fin de «arreglar» los daños realizados por el sistema de educación pública que en ese momento proveía una educación homogénea basada, en gran medida, en la memorización.

3. Las escuelas alternativas incluyen los grados séptimo al duodécimo de la escuela superior para estudiantes entre 15 a 21 años de edad quienes han estado fuera de la escuela por más de seis meses consecutivos (DEPR, CASA, 2015).

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 estudiantes eran pobres, de minorías raciales o inmigrantes y en situaciones de vulnerabilidad social y académica que estaban al margen de la educación regular ya que no alcanzaban las metas académicas y como consecuencia estaban creciendo sin las destrezas para ser adultos que pudiesen integrarse efectivamente a la sociedad. Se estaba creando una sub-clase educativa «*educational underclass*». ⁴ 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 ⁵,

[...] 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: 14).

Pero su existencia también apunta a una educación necesaria y justificada para los jóvenes, que no precisamente aprenden con tiza y pizarra en un aula tradicional. Tal como explica Morley, participante del proyecto de la creación de una escuela alternativa en Canadá,

La Educación Alternativa es una perspectiva, no un procedimiento o programa. Se basa en la creencia de que hay muchas maneras de educarse, así como muchos tipos de entornos y estructuras dentro de los cuales esto puede ocurrir. Además, reconoce que todas las personas pueden ser educadas y que es en el interés de la sociedad para asegurar que todos son educados por lo menos [...] [a] nivel de la escuela secundaria general [...] Para lograr esto se requiere que ofrezcamos una variedad de estructuras y entornos tales que cada persona pueda encontrar uno que sea lo suficientemente cómodo para facilitar el progreso (Gardner y Crockwell, 2006: 8).

A través de la historia, las escuelas alternativas han sido pioneras en las prácticas educativas innovadoras, que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción del binomio estudiante: maestro en las escuelas superiores, el currículo basado en temas o intereses «*theme based curriculum*», hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje donde todos aprenden «*learning community*», el apoderamiento de los docentes, el «*assessment*» o evaluación auténtica, y hasta el método de la educación en el hogar «*home schooling*», entre otros (Lange y 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

4. 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».

5. La escuela Barbiana, localizada en las afueras de Florencia, Italia, fue establecida por el sacerdote Lorenzo Milani en 1954 para jóvenes fuera de la escuela. Milani utilizó la técnica de «escritura colectiva» para recoger las reflexiones de sus estudiantes sobre su experiencia en la escuela tradicional y sus recomendaciones para una reforma educativa en forma de una carta, «Lettera a una professoressa». La carta fue publicada en 1967 y traducida al español en 1970 por unos alumnos y docentes de las Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca.

aparte de la tradicional, autoritaria y muchas veces limitante. Para los que puedan acceder a ella, la Educación Alternativa, en sus diversas modalidades, 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.

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

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, 2009: 21).

En el caso de Puerto Rico, la mayoría de los docentes en escuelas alternativas fueron profesores del sistema escolar regular.⁶ Estos poseen una certificación del Departamento de Educación que los especializa en el contenido de la disciplina que impartirán.⁷ Para muchos, su posición actual es de las primeras experiencias como docente en la Educación Alternativa.

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, los docentes reciben un mínimo de horas, si alguna, de orientación para iniciar sus labores. En la medida que los directores acceden a talleres y seminarios disponibles en universidades y organizaciones locales, los docentes se mantienen actualizados.

El reto constante para estas escuelas alternativas 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, y éstas deben recurrir a formar a sus propios docentes a través de actividades de educación informal, como talleres y seminarios (Barrientos, González-Gijón y Soriano, 2017). Sin embargo, con el fin de que las escuelas alternativas mantengan su eficacia, los docentes 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 la facultad de las escuelas alternativas.

6. El sistema escolar regular público de Puerto Rico reúne a los niveles de kínder a grado 12 de escuela superior, con aproximadamente 365,000 alumnos, 20 mil docentes y unas 1,297 escuelas (END, 2017).

7. Los candidatos a docentes pasan por dos hitos claves: Concluir sus estudios de cuatro años, con un promedio académico no menor de 3.00 (GPA) en las clases de concentración, de una universidad acreditada por el Estado; Aprobar el examen de contenido de materia ofrecida por el Estado.

2. Docentes de las escuelas alternativas

El perfil del docente que labora en la Educación Alternativa es variado. Algunos han llegado a esas aulas con un plan en mano ya que siempre habían querido trabajar como docentes en un centro de educación alternativo. Mientras otros, llegaron ahí por accidente con unas experiencias de trabajo variadas que le han abierto puertas en el sistema alternativo donde ahora laboran y crecen.

Conocer el perfil es una herramienta en la formulación de un camino académico y educativo para futuros docentes que puedan incursionar en la Educación Alternativa. La información permite trazar algunas tendencias que hacen que estos docentes 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 como la disciplina 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 socio-educativo. Por lo cual, las competencias (habilidades, actitudes, aptitudes) y los temas de estudio⁸ 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 y asociaciones profesionales que custodian la esencia de su práctica en España (el país hispanohablante donde se encuentra más desarrollada). Para una definición del educador social y de la Educación Social, recurrimos a los gremios profesionales, la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España 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 posibilidad de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (Asociación Estatal de Educación Social, 2007: 12).

3. Metodología

Este estudio⁹ se plantea el objetivo de identificar el perfil del docente que labora en las escuelas alternativas con el fin de conocer las necesidades académicas y profesionales de dicho grupo. Es un estudio descriptivo multi-método, que través de la técnica de la encuesta propone conocer la percepción de los participantes.

8. Los temas de los cursos seleccionados en el cuestionario están diseñados para alimentar el desarrollo del Plan de estudios sobre la Educación Social que estaría disponible para los docentes de los centros educativos alternativos en Puerto Rico.

9. El presente estudio es parte de una investigación mayor que intenta identificar las competencias de la Educación Social que valoran los docentes de las escuelas alternativas con el objetivo de diseñar una concentración académica en Educación Social para los programas de preparación de docentes en las universidades en Puerto Rico.

3.1. Muestra

Para seleccionar a la muestra se utilizó un muestreo intencional por invitación a los sujetos quienes son representativos de proyectos de la Educación Alternativa, población objeto de esta investigación (Kinneer y Taylor, 1998). La selección de los participantes fue hecha en base de la lista oficial de las escuelas alternativas del Departamento de Educación de Puerto Rico. El acceso a los patronos fue realizado en forma oral y escrita a través de la oficina del director del Proyecto CASA, la oficina oficial del Departamento de Educación vinculado a las escuelas alternativas.

Se encuestó a 130 docentes de trece escuelas alternativas participantes del Proyecto CASA del DEPR en el año académico 2015-2016. Las escuelas cuentan con un promedio de dieciséis años de existencia y su plantilla de docentes varía aproximadamente entre ocho y veinticinco docentes.

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

3.2. 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*. Dicho instrumento fue elaborado *ad hoc* y validado mediante juicio de expertos. El instrumento¹⁰ 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 Social,¹¹ 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.

4. Análisis de los resultados

Los resultados fueron analizados por un medio de estadísticos descriptivos tabulados utilizando la plataforma *Statistical Package for the Social Sciences* (Versión 23) para su análisis. Las preguntas abiertas en los cuestionarios, fueron categorizadas en base de los datos obtenidos (método inductivo) y la literatura especializada.

Una mayoría de los docentes cuentan con un grado Bachillerato (Grado) 56.8%, grado de Maestría con un 29.50%, seguidos por los Estudios técnicos con un 2.2% y grado Doctoral con un 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

10. El cuestionario para los docentes consta de unos 171 ítems cerrados y once ítems abiertos.

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

un 6.92%, respectivamente. Vale observar la gran cantidad de participantes que marcaron la opción de Otros, al no encontrar su especialidad en la lista provista en el cuestionario. Algunas de estas especialidades incluyen: Salud escolar, Orientación y consejería, Psicología, Tecnología, Educación física, mediación de conflictos, entre otros. Se puede inferir que los docentes provienen de una diversidad de áreas académicas, fuera de lo tradicional.

- *Estudios o cursos en Educación Social o Educación Alternativa.* En este renglón se intenta identificar la cantidad y la calidad de los temas a los cuales los docentes han estado expuestos a través de los programas de formación y desarrollo profesional en las escuelas alternativas. Según exponen los datos, una gran mayoría indica que no ha tomado cursos en Educación Social o Alternativa, 78.46%, y una minoría, 18.46%, indica que sí ha tomado cursos en estas áreas. 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. Las categorías se establecieron en base a la frecuencia de los temas presentados. De los que indicaron haber tomado cursos en Educación Social o Educación Alternativa, los temas fueron ubicados en las siguientes seis categorías:

1. Educación Alternativa/Educación Social.
2. Estrategias de enseñanza.
3. Métodos alternos.
4. Aspectos sociales.
5. Estrategias de acción socio-educativa.
6. Contenido de disciplina.

Se observa que la mayoría de los temas no necesariamente son temas 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 (ej. Matemáticas). En la Tabla 1., a continuación, se observan las menciones de los cursos, seminarios o talleres en los cuales los docentes han participado.

Tabla 1. Cursos en Educación Social o Educación Alternativa.

1.	Orientación general sobre la Educación Alternativa o sobre la población estudiantil. Seminario sobre la Educación Alternativa en Universidad de Puerto Rico.
2.	Métodos de enseñanza. Preparación de pruebas. Estrategias para trabajar con estudiantes con problemas de aprendizaje. Estrategias y metodologías de enseñanza de adultos. Neuro-aprendizaje. Innovación educativa aplicada. Estrategias novedosas en la enseñanza. Estrategias para trabajar con estudiantes con dificultades académicas tomando en consideraciones sus estilos de aprendizaje.
3.	Educación Montessori. Montessori Casa de Niños.
4.	Fundamentos sociales de la educación. Aprendizaje en la niñez. Dinámicas de grupo. Relaciones interpersonales. Saberes y géneros. Inteligencias múltiples. Educación comunitaria. Comunidad de aprendizaje. Arte terapia. Los valores en el Puerto Rico de hoy.
5.	Trabajo social. Manejo en crisis. Maltrato de menores y la Resiliencia. Mediación.
6.	Ciencias sociales. Matemáticas para maestros/as en Educación Alternativa (con profesora de educación).

Fuente: Elaboración propia.

- *Nivel de estudios más apropiado para ejercer su trabajo.* Se registra un 48.46% indicó que el nivel más apropiado para ejercer su trabajo actual en las escuelas alternativas 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.

- *Poblaciones que le han dedicado más tiempo.* Se observa en la Tabla 2., en primer lugar se ubica la población con que más tiempo le han dedicado es la categoría de «Estudiantes con dificultades de aprendizaje» 33.85%. En segundo lugar, «Jóvenes fuera de la escuela» 30.77% y en tercer lugar 22.31% «Estudiantes del programa regular del Departamento de Educación».

Tabla 2. Poblaciones con las que los docentes han trabajado más tiempo.

1.	Estudiantes del programa regular del sistema educativo del DE	22.31%
2.	Estudiantes con dificultades en el aprendizaje	33.85%
3.	Jóvenes fuera de la escuela	30.77%
4.	Madres solteras	1.54%
5.	Personas de edad avanzada	0%
6.	Personas sin hogar	0%
7.	Población drogodependiente	0%
8.	Población reclusa (encarcelados)	1.54%
9.	Personas con discapacidades	5.38%
10.	Población inmigrante	0%
11.	Otros	3.85%
12.	No contestó	0.77%

Fuente: Elaboración propia.

- *Tiempo dedicado a esta población.* En primer lugar, se ubican las personas que han dedicado entre 3 a 5 años de trabajo a la población escogida. En segundo lugar, están las personas que le han dedicado entre 6 y 10 años. En tercer lugar, las personas que le han dedicado más de 10 años a esta población.

- *Deseo de trabajar en una escuela alternativa.* Un 56.92% indicó que «No había querido trabajar en una escuela alternativa» antes de ingresar en 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 lo que es una escuela alternativa, percepción conflictiva sobre la población de estudiantes de dichas escuelas, desconocimiento sobre los docentes de estos centros educativos, entre otras razones.

- *Satisfacción laboral.* Un 53.85% de los participantes indica estar *muy satisfecho* con su trabajo actual. Un 43.85% señala estar *satisfecho* y un porcentaje menor, 2.31%, demuestra estar *insatisfecho*.

- *Años con patrono actual.* En esta pregunta, los datos indican que la mayoría de los participantes, un 46.92%, cuenta con un año en el trabajo actual. En segundo lugar, un 19.23%, cuenta con dos años en el trabajo. En el tercer lugar, un 16.92% cuenta con tres años. Se observa la gran cantidad de docentes que inician en su primer año en la escuela actual. Este dato refleja que existen una variedad de cambios en la plantilla de docentes cada año dado que la dependencia de los fondos operativos son fluctuantes y también que los directivos

están continuamente buscando docentes que sean efectivos con los estudiantes y los que no lo son, pudieran ser reemplazados.

- *Las funciones del trabajo actual.* Esta sección intenta recoger las tareas que los docentes realizan en sus trabajos con el fin de determinar si ellos ejercen un papel más amplio incursionando en tareas socio-educativas, 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.

Tabla 3. 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 que los docentes consideran ejercen con frecuencia en su trabajo, están marcadas como *mucha*. Las funciones señaladas con mayor frecuencia son: el «Procurar la continuidad en el trabajo escolar de los estudiantes» 68.46%, «Mediar conflictos entre estudiantes» 61.54%, «Hacer planes educativos para cada estudiante» 51.54%, «Ser mentor» 47.69%, y «Ser consejero» 41.54%.

Las funciones señaladas con menos frecuencia, marcadas *regular*, son: «Trabajar con madres y padres de los estudiantes» 37.69%, «Orientar a estudiantes a opciones vocacionales» 40%, y «Coordinar actividades y proyectos culturales para estudiantes y la comunidad escolar» 39.23%, como se desglosa en la Tabla 3. 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 mejora-

miento personal antes de que el estudiante pueda matricularse en la escuela. Este renglón está marcado como una práctica realizada con regular frecuencia de tal forma que es una función ejecutada intermitentemente.

Las funciones señaladas con menos frecuencia, marcadas *poca*, son: «Coordinar adiestramientos para la comunidad escolar» 41.54% y «Ayudar en la búsqueda de empleo a los estudiantes» con un 40.23%. Dependiendo de la estructura de la escuela alternativa, las actividades de adiestramientos o formación están en manos de los administradores, aunque los docentes puedan sugerir temas o áreas para desarrollar, quienes deciden y coordinan son los administradores.

La pregunta permite al participante enumerar otras funciones que son parte de su trabajo 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:

1. Supervisión de personal y tareas administrativas
2. Contacto y servicios a los familiares y comunidad externa a la escuela
3. Tareas de actividades estudiantiles
4. Tutorías a estudiantes de la escuela
5. Tareas de mejoramiento profesional al personal de la escuela
6. Tareas relacionadas al servicio externo e internados de los estudiantes
7. Tareas académicas estudiantiles
8. Tareas sobre progreso estudiantil

Incluimos los datos en la Tabla 4., ya que estos indican las funciones que los docentes llevan a cabo adicionalmente a sus tareas regulares y a las tareas enumeradas en la tabla anterior. Estas tareas adicionales incluyen algunas administrativas, contactos de coordinación para proyectos y seguimiento además de ofrecer un curso sobre alguna materia optativa.

Tabla 4. 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.

- *Contenidos y Temas para una concentración académica.* Sus selecciones recogen las preferencias de los temas de cursos que los docentes entienden fortalecerán el proceso socioeducativo de sus estudiantes como también ampliaría la preparación necesaria (o ideal) para su desempeño en la Educación Alternativa. La Tabla 5., recoge sólo las primeras 25 respuestas marcadas *Esencial*.

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» se ubican 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%.

De los 25 temas seleccionados, extraemos las siguientes categorías (en orden alfabético):

1. Cursos temáticos en Derechos Humanos y Democracia
 - Educación para la Paz y los Derechos Humanos
 - Psicología de los valores y educación para la convivencia
2. Cursos temáticos en Sociología y Psicología de la Educación Social
 - Aspectos psicológicos de los niños en hogares sustitutos, adopción y centros de reforma
 - Aspectos psicológicos y educativos de las dificultades de Aprendizaje
 - Ética del educador social
 - Inteligencia emocional
 - Psicología de la atención a la diversidad
 - Psicología del desarrollo humano
 - Sociología de la pobreza y la marginación social
 - Teoría de la Educación Social y la Pedagogía Social
3. Cursos temáticos en Investigación educativa
 - Fundamentos y métodos de la Sociología de la educación
 - Innovaciones curriculares
 - Metodología de la investigación social educativa
4. Cursos temáticos en Poblaciones especiales y exclusión social
 - Menores en situaciones de riesgo social
 - Pedagogía para la inclusión social
 - Población drogodependiente, reclusa y excluida
5. Cursos temáticos en Herramientas de intervención
 - Educación para la salud y prevención de conductas adictivas
 - Intervención en trastornos de la lectura y escritura
 - Modelos de intervención socio-educativa
 - Psicología de los grupos y técnicas de trabajo-comunicación en grupos
 - Sexualidad y conducta social
 - Técnicas de mediación familiar, escolar y social comunitaria
 - Técnicas de modificación de conducta
 - Técnicas de participación y de intervención de grupos
 - Técnicas y destrezas para la resolución de conflictos

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 un aprendizaje de conceptos (IpedCo, 2013).

Tabla 5. Temas de estudio marcados Esencial según los docentes.

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.

- *Nivel de preparación universitaria para su trabajo actual.* 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% le preparó *poco*. Un 3.08% no contestó la pregunta.

- *Cambio de carrera.* Un 59.23% elegiría la misma carrera y la misma universidad. Un 13.85% elegiría la misma carrera pero estudiaría en otra universidad. Un 13.08% escogería una carrera diferente en la misma universidad. Y un 10% señaló que estudiaría una carrera diferente en otra universidad. Un .77% indicó que no estudiaría una carrera universitaria y un 3.08% no contestó la pregunta.

5. Discusión y conclusiones

En este estudio observamos el perfil que se va creando con los datos descriptivos de los docentes de escuelas alternativas que nos indican unas tendencias. A medida de resumen:

1. Un 48.46% indicó que el nivel más apropiado para ejercer su trabajo actual en las escuelas alternativas son los estudios de Bachillerato (Grado), el cual representa el nivel alcanzado por la mayoría de los participantes, un 56.8%.

2. La población que más tiempo le han dedicado los docentes es la categoría de Estudiantes con dificultades de aprendizaje 33.85%, en segundo lugar, Jóvenes fuera de la escuela 30.77% y en tercer lugar 22.31% Estudiantes del programa regular del Departamento de Educación. El promedio del nivel de tiempo es entre los 3 a 5 años.

Se observa que la experiencia de los docentes en la escuela alternativa está relacionada a los años de experiencia con estos grupos «población de jóvenes fuera de la escuela» y «con dificultades de aprendizaje». Es decir, que los grupos con quienes han trabajado más tiempo pudiera ser una función de los años de experiencia en la posición actual, ya que los datos revelan que un porcentaje mayor, un 46.92%, cuenta con sólo un año con el actual patrono. Por otro lado, los datos pueden indicar que los docentes fueron escogidos a propósito debido precisamente a su experiencia previa con dicha población.

3. Las funciones realizadas con mayor frecuencia revelan que los docentes ejercen un papel más amplio que la enseñanza estricta en el aula. Según indican, la tarea de mediar conflictos, ser mentor y consejero ocupa tres de las cinco tareas realizadas con mayor frecuencia. Lo cual, confirma la necesidad de formación continua en los aspectos socio-educativos del aprendizaje para el trabajo de docencia en el contexto alternativo.

4. Según exponen los datos, una gran mayoría indica que no ha tomado cursos 78.46% en la Educación Alternativa, Educación Social o materia parecida vinculada a su desarrollo dentro de la escuela alternativa. El dato es significativo ya que los docentes se expresan su deseo de participar de una formación que apoye su labor y lo hace a través de las selecciones de tema de estudio.

5. Las prioridades en cuanto a los temas de estudio representa 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.

6. Aunque un 59.23% indicó que elegiría la misma carrera y la misma universidad si tuviera que hacer su carrera universitaria de nuevo, sin embargo un número menor, sólo un 46.92%, indicó que esa misma carrera le preparó *mucho* para su trabajo actual en las escuelas alternativas. Se entiende que a pesar de la carrera y universidad elegida para realizar sus estudios, la mayoría de los docentes piensan que su carrera no les preparó lo suficiente para su labor actual. Lo que es comprensible considerando que no hay programas de formación formales para la Educación Alternativa, 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 asumir una mejor formación para su tarea actual.

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

Los resultados preliminares de la encuesta a los docentes indican que los docentes están satisfecho 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 de la Educación Social, a la vez que las estrategias de intervención socio-educativas. Un gran número de los docentes indican no haber participado de actividades de formación (formal o informal) que le pueda 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 más amplio que la enseñanza estricta en el aula. El 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 justificada (Irizarry *et al.*, 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 al objetivo inicial establecido en este trabajo.

El perfil del docente de las escuelas alternativas indica una necesidad *sentida y expresada* (Zabalza, 1995), de contar con una formación y un desarrollo profesional continuo, profundo y formal sobre las competencias del educador social, con el fin de suplir la necesidad identificada.

Recomendamos a los directivos de las escuela 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 la Educación Social. 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 de 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 de tener éxitos en las segundas oportunidades educativas que representan las escuelas alternativas.

6. Referencias bibliográficas

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES) (2007) *Documentos profesionalizadores*, Barcelona, ASEDES. En línea: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143> [Consultado el 2 de enero de 2016].

Alumnos de la escuela Barbiana (1986) *Carta a una maestra*. Barcelona: Hogar del Libro. Octava edición.

Barrientos Soto, Andrea; González-Gijón, Gracia y Soriano Díaz, Andrés (2017) *A Perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An Opportunity for Social and Educa-*

- tional Inclusion of Students who have Abandoned School, *The International Journal of Humanities Education*, Vol. 15(2), pp. 17-27.
- Barrientos Soto, Andrea (2016) Alternative Education and the Development of Resilience in Youth who have Abandoned School in Puerto Rico, *Revista de Paz y Conflictos* Vol. 9(2), pp. 223-243.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2016) *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro.
- Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (2014) *Proyecto CASA*. San Juan, Puerto Rico. En línea: <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo> [Consultado el 13 de junio de 2016].
- El Nuevo Día (2012) *Sin control la deserción escolar en Puerto Rico*. 17 de diciembre de 2012. En línea: <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/sincontrolladeserciones-colarenpuertorico-2011628/> [Consultado el 11 de agosto de 2015].
- El Nuevo Día (2017) *El Departamento de Educación cerrará 184 escuelas públicas*. En línea: <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/eldepartamentodeeducacioncerra-184escuelaspublicas-2318040/> [Consultado el 5 de mayo de 2017].
- Gardner, Morgan and Crockwell, Angela (2006) Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol. 11(3), pp. 1-19.
- Gutiérrez, Francisco y Prieto, Daniel (1999) *Mediación pedagógica*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus-La Crujía, pp. 23-57.
- IBM (2014) *Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 210*. En línea: ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/20.0/es/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Core_System_Users_Guide.pdf
- Instituto de Política Educativa para el Desarrollo Comunitario (IPEDCO) (2013) *El perfil del estudiante: Nuevo desafío para la educación puertorriqueña*, San Juan, Nyvea Silva Herrera Editora/Universidad del Sagrado Corazón.
- Irizarry, Rafael, Quintero, Ana Helvia, y Pérez Prado, Zenia (2006) El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela, *Revista Pedagogía*, n° 39, Diciembre, San Juan.
- Jiménez Bautista, Francisco (1997) *Juventud y racismo. Actitudes y comportamiento en Granada*, Granada, IMFE.
- Khan, Seema, Emilie Combaz and Erika McAslan Fraser (2015) *Social Exclusion: Topic Guide*, Birmingham, GSDRC, University of Birmingham.
- Kinney, Thomas & Taylor, James (1998) *Investigación de Mercados. Un Enfoque Aplicado*. Santafé de Bogotá, McGraw-Hill.
- Lange, Cheryl and Sletten, Sandra (2002) *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*, Washington, U.S., Department of Education.
- Prieto Castillo, Daniel (2005) *La enseñanza en la Universidad*, Mendoza, Argentina, Editorial Centro universitario/Parque General San Martín.
- Sliwka, Anne (2012) The Contribution of Alternative Education. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). En línea: <http://www.oecd.org/edu/ceri/40805108.pdf> [Consultado el 2 de septiembre de 2017].
- Thomson, Pat and Penacchia, Jodie (2014) *What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream*, School of Education, The University of Nottingham.

Valenciano Canet, Grettel (2009) Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida, en Santo Martín, María del Pilar y Venegas Renauld, María Eugenia (Coords.) *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*, Salamanca, Publicaciones Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, pp. 13-24.

Zabalza, Miguel Ángel (1995) *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

Proceso Editorial • Editorial Process Info

Recibido: 22/08/2017 Aceptado: 09/12/2017

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Barrientos Soto, Andrea (2017) Educación Alternativa y el perfil de sus docentes: Un estudio sobre la percepción del papel del docente en la escuela alternativa, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 1, pp. 127-143

Sobre la autora • About the Author

Andrea Barrientos Soto. Licenciatura de la Universidad de Illinois-Chicago en Psicología con estudios especializados en Estudios Latinoamericanos y Estudios de la Mujer. Maestría en Administración, Planificación y Política Social en Educación de la Universidad de Harvard. Sus intereses de investigación incluyen la Resiliencia, Educación Alternativa y Educación Social. Su más reciente publicación es A Perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An Opportunity for Social and Educational Inclusion of Students who have Abandoned School en *The International Journal of Humanities Education*. Miembro colaboradora del Instituto de Paz y Conflictos y del Grupo de Investigación sobre *Valores emergentes, Educación social y Política educativa* de la Facultad de Ciencias de la Educación, ambos de la Universidad de Granada, España. Actualmente cursa estudios doctorales en el Programa en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.